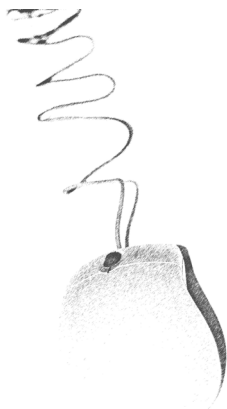


**Envolvimento dos Alunos na Escola:
Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação /
Students' Engagement in School: International
Perspectives of Psychology and Education**

Feliciano H. Veiga
Coordenador





Ficha Técnica

Título:

Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação /
Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education.

Coordenador Feliciano H. Veiga

Edição Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Coleção Encontros de Educação

Composição e arranjo gráfico Sérgio Pires

Disponível em www.ie.ulisboa.pt

ISBN 978-989-98314-8-3

Outubro 2014

Este livro reúne um conjunto de investigações apresentadas no "I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação" (ICIEAE), organizado no âmbito do "Projeto PTDC/CPE-CED/114362/2009 - Envolvimento dos Alunos na Escola: Diferenciação e Promoção" (EAE-DP), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), que ocorreu no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), nos dias 15, 16 e 17 de julho de 2013.



Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education

- | | | | |
|----|--|-----|---|
| 7 | Nota de Abertura / Welcome Note | 70 | Mejora de la convivencia en la escuela
Gonzalo Musitu-Ochoa e Belén Martínez-Ferrer |
| 9 | Introduction | 88 | Habilidades docentes básicas e
implicación de los alumnos en la escuela
/ Basic teaching skills and engagement
of students in the school
José-María Román |
| 11 | Student engagement from a UK
perspective: Taking a whole school
approach to curriculum and pedagogical
reform
Robert Burden | 112 | Construcción de una escala de actitudes
frente al voluntariado: Un estudio con
jóvenes universitários portugueses /
Construction of a scale of attitudes
towards the volunteering: A study with
Portuguese young universitarians
Adriana Y. Ortiz e Feliciano H. Veiga |
| 20 | Measuring and intervening with student
engagement with school: Theory and
application, U.S. and international results,
and systems level implementations
James J. Appleton, Amy L. Reschly, Sandra
L. Christenson | 129 | Avaliação das aptidões sociais de
crianças da educação pré-escolar
Rosa Gomes, Anabela Pereira e Paula Vagos |
| 38 | Assessing students' engagement: A
review of instruments with psychometric
qualities
Feliciano H. Veiga, Johnmarshall Reeve,
Kathryn Wentzel e Viorel Robu | 143 | Modeling the antecedents and outcomes
of student engagement with school:
An exploratory study of Romanian
adolescents
Viorel Robu e Anișoara Sandovici |
| 58 | O envolvimento e a inovação pedagógica:
Um binómio de longa duração
Justino Magalhães | | |

- 162 School engagement, psycho-social health and perceived learning environments in adolescence: Results of an Austrian study**
Hannelore Reicher e Marlies Maticsek-Jauk
- 176 Fatores familiares do envolvimento dos alunos na escola / Family factors of student engagement in school**
Sónia Abreu e Feliciano Veiga
- 196 Students' engagement in school and peer relations: A literature review**
Feliciano H. Veiga, Kathryn Wentzel, Madalena Melo, Tiago Pereira, Liliana Faria e Diana Galvão
- 212 Family income, parents' education, individual characteristics and engagement with school and civic society among adolescents from diverse cultures in Hong Kong**
Celeste Ym Yuen, Alan Cheung, Kerry Kennedy e Yan Wing Leung
- 229 Envolvimento dos alunos na escola: Relações com a perceção de direitos e apoio da família / Students engagement in school: relation to perceived rights in the family and perceived family support**
Sónia Abreu e Feliciano Veiga
- 248 Some social-relational correlates of student engagement in Portugal**
Joseph Conboy, Carolina Carvalho, Feliciano H. Veiga e Diana Galvão
- 266 Olhares dos alunos sobre a escola: Clima e sentido de pertença / Students perspectives about school: Climate and sense of belonging**
Manuela Teixeira
- 278 A pessoa do aluno e a pluralidade das interações: Filiação, realização, sociabilidade e valores / The student as a person and their multiple interactions: Affiliation, achievement, autonomy and values**
Conceição Alves-Pinto e H b]UD]fYg
- 297 Os jovens e a cidadania em 2013: O olhar de alunos do ensino secundário / Pupils and citizenship: The person, the institutions and participation**
Conceição Alves-Pinto
- 314 Práticas educativas docentes: As representações dos alunos / Teacher education practices: Representations of students**
Paula Borges
- 333 Influencia del cyberbullying en la autoestima académica y percepción del clima escolar en estudiantes de enseñanza secundaria / Cyberbullying influence on academic self-esteem and perception of school climate among secondary school students**
Sofía Buelga, Jessica Ortega e Eva Torralba
- 348 Students' engagement in school, academic aspirations, and sex**
Feliciano H. Veiga, V. Robu, H. Moura, F. Goulão e D. Galvão
- 361 Students' engagement in school and creativity professed by students and assigned to teachers: A literature review**
Feliciano Veiga, Fátima Goulão, Sara Bahia, Diana Galvão
- 373 Relationships as a basis of engagement? Self-efficacy and school engagement of pupils in school**
João Nogueira e Feliciano Veiga
- 386 Perspetiva temporal e envolvimento dos alunos na escola**
Isabel Janeiro e Feliciano H. Veiga
- 399 Students' engagement in school, achievement goals and grade level: A literature review**
Feliciano H. Veiga, Madalena Melo, Tiago Pereira, Ana Frade, Diana Galvão

- 413 Envolvimento e percurso escolar de crianças com síndrome de X Frágil**
Vitor Franco, Madalena Melo, Graça Santos e Ana Bertão
- 424 Análise às relações de amizade e habilidades emocionais em turmas de 3.º e 4.º ano do ensino básico (Programa de Inteligência Emocional em escolas da região de C. Branco)**
Ernesto Candeias Martins, Juan de Dios G. Hermosell e Isabel R. Merchán
- 445 Reading self-concept of children with dyslexia: Do they differ from their peers?**
Manuel Soriano-Ferrer, Carmen Rodríguez-Miguel e Emilia Soriano-Ferrer
- 460 Expectativas e envolvimento nos Contextos de ensino superior: Análise dos discursos de estudantes envolvidos**
Sofia de Lurdes Rosas da Silva, Joaquim Armando Gomes Ferreira e António Gomes Ferreira
- 479 Atitudes e Atribuições Causais do Rendimento escolar em Matemática / Attitudes and Causal Attributions of School Performance in Mathematics**
Maria da Graça Bidarra e Maria Manuela Almeida
- 491 Creative climate and engagement of students in school: How do they relate?**
Sara Bahia, Feliciano Veiga e Diana Galvão
- 507 Students' Engagement in School, Giftedness and Creativity: A literature review**
Feliciano H. Veiga, Johnmarshall Reeve, Sara Bahla, Diana Galvão, Marta Tagarro, Leticia Forno
- 524 Social skills of Portuguese immigrant and native adolescents**
Telma Ribeiro, Cristina Nunes, Lara Ayala Nunes e Ida Lemos
- 534 Ensino da linguagem escrita e resultados em leitura / Written language teaching and reading outcomes**
Sérgio Gaitas e Margarida Alves Martins
- 548 Questionário de Atitudes Face à Matemática (QAFM) – Desenvolvimento, Construção e Estudo Psicométrico com Crianças e Jovens do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico Português**
Soraia Silva, e Adelinda Candeias
- 567 Rendimento escolar em matemática vs atitudes face à matemática: Fatores de contexto e efeito escola**
Manuela Oliveira, José Verdasca, José Saragoça, Adelinda Candeias, Clarinda Pomar e Nicole Rebelo
- 585 Estudio del componente de la auto-eficacia en la instrucción estratégica y autorregulada en la comprensión lectora / Study of reading self-efficacy component in the strategy and self-regulated instruction in reading comprehension**
Fátima Olivares e Raquel Fidalgo
- 601 Envolvimento na escola: um estudo com jovens do 9º ano do ensino regular e do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)**
Vanessa A. Miranda e Feliciano H. Veiga
- 619 Desenvolvimento profissional do professor no ensino básico: Contributos de um projeto de promoção do sucesso escolar**
Cláudia Gonçalves e Cecília Galvão
- 637 La coimplicación de las agencias educativas: fundamentación pedagógica y notas para una agenda hacia la alianza / The joint involvement of educational agencies: pedagogical foundations and notes for an agenda leading to the alliance**
José Luis Álvarez Castillo, Hugo González González e Gemma Fernández Caminero

- 655 O papel dos pais, dos professores e dos psicólogos no exercício da escolha académica: Potencialidades da uma relação tripartilhada**
Marisa Carvalho e Maria do Céu Taveira
- 670 Home background and student engagement in a worker cooperative / Entorno familiar e implicación del estudiante en una cooperativa de trabajo asociado**
Iker Ros, Arantza Rodríguez e Alfredo Goñi
- 687 Promoting student engagement and learning outcomes in psychology course through technology infused learner-centred strategies**
Grace Adebisi Fayombo
- 704 Programas de escrita inventada em pequeno grupo e leitura em crianças de idade pré-escolar / Invented spelling programmes in small groups and pre-school-age children's reading**
Margarida Alves Martins, Liliana Salvador e Ana Albuquerque
- 722 Eficacia de un programa de instrucción, autoeficacia y comprensión lectora / Effectiveness of a instructional program, self-efficacy and reading comprehension**
Raquel Fidalgo e Fátima Olivares
- 739 La participación en el aula de lengua extranjera a partir del tratamiento del error**
José Luis Estrada Chichón
- 752 A aprendizagem por problemas como potenciadora do envolvimento dos alunos nas aulas de ciências da natureza**
Paula Costa e Isabel Chagas
- 771 Students Engagement in School and Guidance Activities**
Hélia Moura, Graça Breia, Edgar Pereira, Isabel Henriques, Paulo Fonseca
- 783 The Role of Life-skill-Programs for school engagement: Results of an austrian pilot-study implementing lions-quest**
Marlies Matischek-Jauk e Hannelore Reicher
- 795 ¿Hacer ‘más de lo mismo’ en la aulas conduce a un mayor ‘engagement’? El caso del programa de cualificación profesional inicial en la región de murcia**
M^a Teresa González González e Mónica Porto Currás
- 815 Desenvolvimento emocional e compreensão social em crianças autistas (estudo de caso) / Emotional development and social understanding in autistic children**
Ernesto Candeias Martins e Helena Isabel F. Ceia
- 837 Alunos do ensino superior e procura de apoio nos serviços de aconselhamento psicológico**
Filipa C. Cristóvão, Ricardo J. Teixeira e Anabela S. Pereira
- 853 Experiências de *Cyberbullying* relatadas por estudantes do ensino superior politécnico / Cyberbullying experiences reported by polytechnic students**
M. J. D. Martins, A.M. Veiga Simão, e P. Azevedo
- 866 Social skills, negative life events and school adaptation in adolescents in an educational and training integrated program**
Ana Dutra, Cristina Nunes, Lara Ayala Nunes, Ida Lemos
- 877 Promoting students' engagement in school: Effects of the eclectic communication model**
Feliciano H. Veiga, Fernando García, Sónia Abreu, Vanessa Miranda e Diana Galvão
- 893 NOTAS BIOGRÁFICAS**

Nota de Abertura

Este *E-Book* reúne um conjunto de investigações apresentadas no “I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação” (ICIEAE), organizado no âmbito do “Projeto PTDC/CPE-CED/114362/2009 - Envolvimento dos Alunos na Escola: Diferenciação e Promoção” (EAE-DP), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), que ocorreu no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), nos dias 15, 16 e 17 de julho de 2013.

O tema tratado adquire grande atualidade, importância e multidimensionalidade. A sua colocação nas perspetivas da Psicologia e Educação salienta, também, a sua transdisciplinaridade. Os artigos deste *E-Book* incluem produtos de conferencistas presentes no ICIEAE, de membros do Projeto EAE-DP e de outros investigadores, atendendo a uma pluralidade de abordagens que, tendo como referência contextos internacionais e nacionais diversos, procuram refletir sobre um conjunto de questões que remetem para a importância do envolvimento dos alunos na escola (EAE). Procedeu-se à apresentação de perspetivas de conceptualização e de avaliação do envolvimento dos alunos na escola (EAE), de estudos sobre os seus antecedentes — fatores pessoais, escolares, familiares e sociais —, de investigações acerca dos consequentes do envolvimento no desempenho académico (rendimento, comportamento escolar, absentismo, abandono, comportamentos de risco) e, ainda, de estudos sobre a promoção do EAE (elaboração e avaliação de programas de intervenção).

As opiniões e os conteúdos apresentados nesta obra são da responsabilidade dos seus autores,

Welcome Note

This *E-Book* comprises a group of papers presented at the “First International Congress on Student Engagement in School: Perspectives of Psychology and Education” (ICIESES) which took place at the Institute for Education of the University of Lisbon (IEUL) from the 15th to the 17th of July, 2013. This Congress was organized as part of the “PTDC/CPE-CED/114362/2009 – Student Engagement in School: Differentiation and Promotion” Project (SES-DP), funded by the Foundation for Science and Technology (FCT).

Such a contemporary theme is of utmost importance and multi dimensionality. As a matter of study of both Psychology and Education it is also a transdisciplinary theme. The papers in this *E-Book* include presentations from speakers present at the ICIESES, members of the SES-DP Project and other researchers, thus encompassing a variety of approaches in both national and international contexts, all aiming to enlighten the subjects around students' engagement in school (SES). Different perspectives of conceptualization and of students' engagement in school (SES) assessment are presented. Also, there are several studies about its background – personal, school, social and family factors which relate to it – and research about the outcomes of engagement in academic performance – efficiency, behaviour at school, absenteeism, dropping out, hazardous behaviour. Research on promoting students' engagement follows, namely on developing and evaluating intervention programs.

Opinions hereby stated as well as content of this e-book are the responsibility of its authors, whose texts (in Portuguese, English and Spanish) are an important legacy to both Psychology and Education.

cujos textos — escritos em língua portuguesa, inglesa e espanhola — deixam um importante legado que passa, assim, a estar disponível e a ampliar o património da Psicologia e Educação. Foi este o sentido do que se fez, na procura de ideias inovadoras que levem os aprendizes, todos os alunos, a sentirem uma força de atração para a escola como local de realização pessoal e académica, onde se possa ser feliz. A coleção de livros em formato eletrónico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa criou o suporte ideal para acolher os artigos selecionados. Espera-se que esta obra contribua para lançar desafios aos professores, aos psicólogos e às escolas de hoje, para gerar razão crítica que, à pragmática da gestão dos factos que passam, oponha uma cultura de projetos de transformação, baseados na capacidade imaginativa e na razão criadora, projetando-se numa escola de equidade e de inclusão e que atraia todos os alunos.

Para além dos estudos de aprofundamento incluídos neste E-Book, encontra-se disponível um conjunto de outros trabalhos que destacam a importância e a transdisciplinaridade do EAE, no Livro intitulado “Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação”. Cumpre agradecer a todos aqueles que tornaram possível a concretização deste produto, sobretudo aos participantes ICIEAE. Destaca-se a FCT pelo apoio financeiro concedido e releva-se o Instituto de Educação (IE) da Universidade de Lisboa, pelo acolhimento e apoio institucional. Dedicamos este E-Book ao Professor Robert Burden, da Univeridade de Exeter, consultor do Projeto EAE, que faleceu em março de 2014. Ele foi um grande Professor, mentor e colega generoso para todos os que o conheciam.

Lisboa, 3 de junho de 2014

Coordenador

Feliciano H. Veiga

We aimed to search innovative ideas which could take all students to be singularly motivated to school as a place of personal as well as of academic achievement, a place where they can be happy. The collection of E-Books of the Institute of Education of the University of Lisbon was the ideal format for these selected papers. We hope that these works contribute to make teachers, psychologists and today's schools feel challenged. We would like to generate critical thinking, creating projects that will transform the facts nowadays experienced, through imagination and creativity, so that school becomes a place of equality and inclusion which attracts every student.

Besides the research documents included in this E-Book, a set of other works which enhance the importance and transdisciplinarity of SES, are compiled in a book entitled “Selected Papers of the First International Congress on Student Engagement in School: Perspectives of Psychology and Education”. I would like to thank all those who made this E-Book possible, namely the participants of ICIESES. A word of thanks to the FCT for funding the project and to the Institute of Education (IE) of the University of Lisbon, for welcoming everyone and for their institutional support.

This E-book is dedicated to Robert Burden, of the University of Exeter, a consultant of the SES Project who unfortunately passed away in March 2014. He was an outstanding Professor, mentor and colleague for all those who had the privilege to know him.

Lisbon, June, 3rd. 2014

Coordinator

Feliciano H. Veiga

Introduction

Student engagement has attracted a lot of attention from both researchers and educators in the past 10 years. As a multidimensional construct, it covers the affective, behavioral, and cognitive aspects of students' learning in school. Its comprehensiveness in the description of students' motivation and learning provides researchers and educators with a useful and parsimonious tool to understand how well students adapt in schools. In addition, past research has shown that higher student engagement is predictive of better grades and conduct in school, higher levels of self-esteem and generally better adjustment outcomes. Given the comprehensiveness and predictive power of the construct of student engagement, the current e-book on student engagement is a timely endeavor. It is a collection of works from the researchers and educators who have immense interest in student engagement. The knowledge and insight generated from their works are invaluable.

Most of the papers in this e-book are papers presented in the "First International Congress on Student Engagement in School: Perspectives of Psychology and Education" hosted by the Institute for Education of the University of Lisbon in July, 2013. The Congress had three objectives: (1) dissemination of research findings on student engagement in school; (2) analysis of educational practices that promote engagement in school; and (3) consideration of new lines of research. The papers in this e-book are the testimonial that the Congress has achieved these objectives.

The authors of the papers came from many countries, including Austria, China, Portugal, Romania, Spain, United Kingdom, United States, and Caribbean countries. They examined different aspects of student engagement in different populations with different developmental stages. While some examined the theoretical framework of the construct, some studied the measurement of it. Many of the authors looked into the antecedents and/or outcomes of student engagement. As student engagement develops in an intricate web of mutually influencing contexts, the antecedents being investigated included both contextual factors and personal factors. The contextual factors included family influences, school climate, and teaching strategies whereas the personal factors included self-efficacy and causal attribution. As for the outcomes

of student engagement, some authors examined school performance, academic aspiration, time perspective, and mental health. The age range of the student population studied in the e-book was wide. The students included preschoolers, primary school students, secondary school students, and also college students. Not only were local and mainstream students included in the research. The engagement of immigrants, minorities, and students with special education need also caught the attention of some authors. Most importantly, some authors tried to examine what intervention programs would be effective in enhancing student engagement. The investigation of interventions is a commendable effort to bridge the gap between theory and practice. It contributes to the existing body of knowledge in evidence-based interventions that would enhance student engagement.

With the diverse perspectives and themes, the papers in this e-book have been woven into a tapestry with rich colors that illustrate the state of art in the research of student engagement. They provide intellectual stimulation for further discussion and studies of this important topic in education that has strong relevancy to students' learning.

Hong Kong, August, 24th. 2014

Shui-fong Lam

The University of Hong Kong

Student engagement from a UK perspective: Taking a whole school approach to curriculum and pedagogical reform

Robert Burden 

*Cognitive Education Development Unit,
University of Exeter*

Abstract

Researchers' concerns about educational quality have, traditionally, focused school effectiveness and school improvement, approaching schools as systems, and aiming to identify their critical features. Nevertheless, in considering the issue of student engagement, the students' perspectives on the nature of their learning environment and the quality of their learning experiences, together with their understanding of the learning process and their resultant perceptions of their own learning capabilities, seems fundamental. In this context, by means of the Cognitive Education Centre - University of Exeter's Graduate School of Education, the Thinking School approach has emerged, and appears related to high levels of achievement and with low levels of absenteeism and bullying, in accredited schools. Further investigation on the links between the *Myself-As-a-Learner-Scale* - MALS, a theory-based outcome measure, and other pragmatically oriented measures is suggested, as well as a clarification of the relation between the concept of student engagement and student perspectives and system oriented work.

Key-words: Student engagement, UK perspective, approach to curriculum, pedagogical reform

Introduction

The issue of student engagement is not one that has been widely researched in the United Kingdom. In fact, a review of the UK literature on this concept is likely to produce a blank slate. There are a number of reasons for this, among which, student rates of dropout from school have never reached the levels of concern found in parts of the United States and other parts of the world. As this was one of the driving factors behind the student engagement movement, it is hardly surprising that the issue was not seen as a priority by UK researchers. The term ‘engagement’ itself came to have a different meaning, relating more to how engaged students were with preparation for standard assessment procedures.

This does not mean, however, that British educational researchers have not been concerned with the relationship between the quality of educational input and various student outcome measures. They have merely employed different descriptors for the research process. The two headings which most exemplify this work are ‘School Effectiveness’ and ‘School Improvement’, summaries of which can be found in Reynolds (1995) and Creemers and Reynolds (1989).

The main point about this work which distinguishes it from the student engagement approach is that both the school effectiveness and school improvement literature focus upon schools as systems and seek to identify the features of what makes a good school and how to accomplish this (it has to be said that there is also a long standing US tradition in this form of research – see Brookover et al., 1979). What they tended to do was to take for granted certain outcomes such as examination success as ‘givens’ and to focus almost exclusively upon what could be identified as effective organisational features relating to such outcomes.

The school effectiveness and school improvement ‘gurus’ were, for the most part, sociologists. However, within the world of school psychology, there has been a substantial body of theory, research and practice into systems oriented work, which has been well summarised by Fox (2009). This movement suggested that instead of taking their traditional ‘fire-fighting’ role, seeking to ‘patch up’ the ‘walking wounded’ of an educational system that failed to meet student needs, school psychologists should focus instead on finding ways of working within school systems to prevent such failures occurring (Burden, 1981). Despite some early enthusiasm, the movement was a failure for a number of reasons well summarised in the article by Fox (2009).

One reason for the ineffectiveness of this movement can be attributed to the failure of the school psychology practitioners to focus on the humanistic outcomes of their work, thereby losing sight of the student perspective. Another weakness of all these approaches was that they were essentially too narrow and failed to take into account the complexity of the educational process. Moreover, they were not based upon any sound theoretical rationale for how and why students could benefit most in the broadest sense from their educational experiences.

If we begin from the perspective of socio-cultural theory, we can see immediately the importance of the learning context, both social and historical, and the nature of the interactions between teachers and learners by means of what is usually termed the 'curriculum'. In considering the issue of student engagement, therefore, we need to take into account the students' perspectives on the nature of their learning environment and the quality of their learning experiences, together with their understanding of the learning process and their resultant perceptions of their own learning capabilities.

At Exeter, we came to this realisation by means of a longstanding association with the ideas and work of the Israeli educator and psychologist, Reuven Feuerstein (Burden, 1987; 1994; 2000). Basically, Feuerstein believes that the primary purpose of any school curriculum should be to focus on teaching children *how* to learn rather than what to learn. Instead of placing an emphasis on memorisation and regurgitation of instantly obsolescent information, the curriculum should be based upon essential learning skills and strategies. Again and again, numerous research studies have attested to the efficacy of this approach with children and adults manifesting a wide range of learning disabilities, but with more limited success in mainstream schools.

The major component of Feuerstein's learning curriculum has been his thinking skills programme known as 'Instrumental Enrichment' (Feuerstein et al, 1980). What has received less attention has been his emphasis on the right form of pedagogy known as *mediated learning experience* (MLE). The important point here is that a learning skills programme will only work if it is taught in the right way. The twelve elements of MLE have been found to relate directly to many aspects of the research findings on student motivation (Burden, 2000).

Although he has been one of the founding fathers of the cognitive education movement, and one of the strongest advocates for this kind of approach to the educational process, Feuerstein is by no means alone in this respect. The ideas of Matthew Lipman (1980), for example, have given rise to a powerful lobby to

introduce Philosophy for Children into UK Schools (Fisher, 1998) with strongly supportive evaluative studies (Topping & Trickey, 2007; Trickey & Topping, 2007). Meanwhile, the advocacy of such luminaries as Howard Gardner and David Perkins at Harvard has kept the cognitive education movement alive in the UK (Burden & Williams, 1998) to the extent that an influential government sponsored report made strong recommendations as to how this approach could best be implemented in schools (McGuinness, 1999). Nevertheless, despite all the perceived advantages and accumulated research support, the approach continued to limp along in a somewhat piecemeal fashion.

The breakthrough came in 2005 with the establishment of the Cognitive Education Centre at the University of Exeter's Graduate School of Education. On completing my period as Head of School, I found myself drawn once again to my quest to find effective ways of providing meaningful applied psychology in schools. Despite the comparative failure of Feuerstein's ideas to take hold in mainstream UK schools (Blagg, 1989), I remained convinced that teaching all children to learn how to learn must make a worthwhile contribution to every school's curriculum and that psychological theories of learning have a significant part to play in this.

Other academics writing within British universities, on the same theme from slightly differing perspectives, were all providing powerful evidence in support of the cognitive approach (Adey & Shayer, 1994; Adey, 1999; Mercer & Littlejohn, 2007; Mercer & Wegerif, 2004; Moseley et al., 2005; Shayer & Adey, 2002), but little was coming together. It was only when we began to connect the lessons from the school effectiveness and school improvement literature with the cognitive education findings that the whole school approach to teaching thinking was born. With its roots in sociology, the over-riding message from the school improvement literature was the need for the total commitment of all stakeholders. At the same time the school effectiveness literature laid claim to having identified key variables in the organisation of schools that represented successful achievement outcomes. What neither approach managed to do, however, was to indicate what form of pedagogy was most likely to lead to positive learning dispositions in the school's pupils, together with a caring, sharing school ethos that was enjoyed by all involved.

Here, then, was the opportunity of combining some helpful messages from psychology and sociology. If the cognitive psychology movement was to succeed and thrive in schools, what was needed was a whole school approach, drawing upon a combination of cognitive tools, with a wide range of educational outcomes in mind.

Further reflection led to the development of the notion of a 'Thinking School'. This we came to define as *an educational community in which all members share a common commitment to giving regular, careful thought to everything that takes place. This will involve learning how to think, reflectively, critically, and creatively, and to employing these skills and techniques in the co-construction of a meaningful curriculum and associated activities. Successful outcomes will be reflected in students across a wide range of abilities demonstrating independent and co-operative learning skills, high levels of achievement, and both enjoyment and satisfaction in learning. Benefits will also be shown in ways in which all members of the community interact with and show consideration for each other and in the positive psychological well-being of both students and staff.*

The vision felt good and seemed to be one with which any enlightened educator could share. In the broadest sense, it also offered a strategy for promoting the mental well-being of all school pupils, by linking the cognitive approach to emotional literacy. Here was the systems approach revisited, but how could we avoid some of the mistakes of the past? It was clear that a total commitment by all members of a school community would be necessary if this vision was to be achieved. In the first place the school's principal needed to 'buy in' to the cognitive approach and to convince her/his governing body, teaching staff and, ultimately, parents and pupils, that this was a positive way forward for the school. Then, the teachers needed to be trained to develop their own personal mastery of some effective techniques to get them started. The national requirement to engage in regular professional development placed upon all teachers provided the perfect opportunity for skills development focussing for once on positive action, rather than 'fire fighting', and making possible an ongoing progression. A framework was clearly needed for this which we came to see as a long term plan stretching over something like a three year period. This, in turn, led to the formation of a number of criteria that a school needed to meet in order to demonstrate that it really had achieved Thinking School status. In this way we were able also to develop a meaningful criterion referenced approach to evaluation.

As we did not have the resources within our university to provide the intensive and extensive training required to fully establish a Thinking School approach in the growing number of interested schools across the UK and beyond, the decision was made to concentrate on evaluation and accreditation whilst recommending other organisations that could offer high quality training in cognitive approaches to teaching and learning. Our aim was to provide quality assurance for both training

and its outcomes. By offering schools the opportunity to become fully accredited *Thinking Schools*, it was important for them to decide for themselves how to achieve the fourteen criteria set by the Cognitive Education Centre with the ultimate aim of achieving an agreed list of organisational and personalised outcomes, exemplified by our thinking school definition. Essentially, there is a range of different ways in which the criteria can be met (none of the currently accredited schools are exactly alike), and some of the most successful schools have developed and implemented their own in-house programmes.

Once a school considers that it has met all the criteria set out in the CEC (recently renamed the Cognitive Education Development Unit as a central part of the Graduate School of Education's 'Thinking and Discourse Centre') website, it can, if it so wishes, apply to the university for formal accreditation by a member of our team of teacher educators, educational psychologists and ex head-teachers. To do this, they are required to assemble a portfolio of evidence showing how they meet the criteria and send it to the CEDU. After the portfolio has been vetted by one or more members of the CEDU team and found to meet all the set conditions, an appointment is arranged for a site visit to observe some lessons and to meet with representatives of all key stakeholders, including pupils, parents, governors, and the teaching and support staff. As a result of this process, successful schools (more than 70 across England, Wales and Northern Ireland, to date) are provided with a comprehensive report, a certificate of accreditation for three years, and a specially designed trophy. At the end of the three year period they can reapply for accreditation (most do) or even apply for Advanced Thinking School status if they are able to meet an even more stringent set of criteria, which include in-house research on process and outcomes and ongoing success in inducting other schools into the cognitive approach. A recent informal analysis has shown that the vast majority of accredited schools have achieved good or outstanding inspection reports, as well as high levels of achievement, together with low levels of absenteeism and bullying.

Recent developments

Most recently, the CEDU has been devoting a great deal of its time and limited resources to developing appropriate techniques for assessing the effectiveness of the cognitive approach. Foremost among those techniques has been the *Myself-As-a-Learner-Scale* - MALS (Burden, 2012), which is aimed at measuring the development of students' self concepts as learners, accompanied by a questionnaire for completion by children on their perceptions of the quality of their mediated learning experiences (MELQ), and others on teachers' reflections on teaching children how to think. The MLEQ is a 28 item questionnaire which is divided into four dimensions: (a) the students' reflections on the supportive nature of their learning environment (How strong is their feeling of belonging?); (b) their perceptions of their teachers' competence as mediators (Are they made to feel special?); (c) their understanding of the nature of the learning process (What are the factors that contribute to successful learning?); (d) their perceptions of their own learning capabilities (Do they see any limits as to what they can achieve?). Involving both pupils and teachers in this kind of self reflection has enabled us to provide highly informative feedback to schools on cognitive and affective outcomes. What this has enabled us to do is to highlight the important role played by the learning environment, and to demonstrate that children's dispositions to learn are far more important than their IQ; also to emphasise that intelligence is a moveable feast (Dweck, 2006), demonstrating that psychology has so much more to offer to the wider world of education than many psychologists seem to think.

Some final reflections

The potential implications of this work are numerous and varied. From a researcher perspective the links between our theory-based outcome measures and the large scale, more pragmatically oriented measures, constructed by Appleton and others, clearly warrant further investigation. It would undoubtedly prove helpful, moreover, to bring a measure of clarity to the field by establishing more coherence between our use and understanding of the connection between such terms as 'student engagement', 'student perspectives/voice' and 'systems oriented' work. With regard to this latter point, the major task, now, for all of us working in the field, is to show how listening to the voice of the student can lead to major aspects of school reform to the benefit of all.

Note:

Deceased 22 March 2014. Professor Robert Burden was a consultant of the Project PTDC/CPE-CED/114362/2009, Students Engagement in Schools: Differentiation and Promotion, financed by National Funds through the *Fundação para a Ciência e a Tecnologia* (FCT), and coordinated by Feliciano H. Veiga, in which he made the best professional and personal memories.

References

- Adey, P.** (1999). *The Science of Thinking, and Science for Thinking: A description of Cognitive Acceleration through Science Education (CASE)*. Geneva: UNESCO.
- Adey, P., & Shayer, M.** (1994). *Really Raising Standards*. London; Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannghaugh, F., Howes, A., & Smith, R.** (2006). *Improving schools; Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Appleton, J. J., Christenson, S.L., & Furlong, M.J.** (2008). Student engagement with school: Cultural, concept, conceptual and methodological issues. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386.
- Blagg, N.** (1989). *Can We Teach Intelligence?* Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Booth, T., & Ainscow, M.** (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSEI.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. , & Wisenbaker, J.** (1979) *School Social Systems and Student Achievement*. New York: Praeger.
- Burden, R.L.** (1981). Systems Theory. In B. Gillham (ed), *Problem Behaviour in the Secondary Schools*. London: Croom Helm.
- Burden, R. L.** (1987). Mediated Learning Theory: the challenge for the school psychologist. *School Psychology International*, 8(1), 59-62.
- Burden, R. L.** (1994). Trends and Developments in Educational Psychology: An international perspective. Report commissioned by UNESCO. *School Psychology International*, 15(4), 293-347.
- Burden, R. L., & Williams, M.** (1998) *Thinking Through the Curriculum* London: Routledge.
- Burden, R. L.** (2000). Feuerstein's unique contribution to educational and school psychology. In A. Kozulin & Y. Rand (eds), *Experience of Mediated Learning* (pp. (45-54). London: Pergamon .
- Burden, R. L.** (2012). *The Myself-As-a-Learner-Scale (MALS) (2nd Edition)*. Exeter: Graduate School of Education.

- Creemers, B., Peters, T., & Reynolds, D. (eds).** (1989). *School Effectiveness and School Improvement*. Rockland, Mass: Swets & Zeitlinger.
- Dweck, C.S.** (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine.
- Farrell, P.** (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., & Miller, R.** (1980). *Instrumental Enrichment*. Glenview, Illinois: Scott Foresman.
- Fisher, R.** (1998). *Teaching Thinking*. London: Cassell.
- Fox, M.** (2009). Working with systems and thinking systemically: disengaging the crossed issues. *Educational Psychology in Practice*, 25(3) 247-258.
- Georgides, N., & Phillimore, L.** (1975). The myth of the hero innovator and alternative strategies for organisational change. In C. Kiernan & E.P. Woodford (eds), *Behaviour Modification with the Severely Retarded*. Amsterdam Associated Science Press.
- Gillham, B.** (ed). (1978). *Reconstructing Educational Psychology*. London: Croom Helm.
- Lipman, M., Sharpe, A. N., & Oscangon, F. S.** (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- McGuinness, C.** (1999). *From Thinking Schools to Thinking Classrooms: A review and evaluation of approaches for developing students' thinking*. Norwich: Dept for Education and Employment.
- Mercer, N., & Littlejohn, K.** (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. London: Routledge.
- Mercer, N., & Wegerif, R.** (2004). *Thinking Together: a programme of activities for developing speaking and thinking skills*. Birmingham: Imaginative Minds.
- Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Gregson, M., Higgins, S., Miller, J., & Newton, D. P.** (2005). *Frameworks for thinking: A handbook for teaching and learning*. Cambridge: CUP.
- Pellegrini, D. W.** (2009). Applied systemic theory in English educational psychology: Can the twain ever meet? *Educational Psychology in Practice*, 25(4) 271-286.
- Reynolds, D.** (1995). The future of school effectiveness and school improvement. *Educational Psychology in Practice*, 11(3), 12 - 21.
- Shayer, M., & Adey, P. (eds).** (2002). *Learning intelligence; Cognitive acceleration across the curriculum for 5 to 15 year olds*. Milton Keynes: Open University Press.
- Topping, K. J., & Trickey, S.** (2007). Collaborative philosophical inquiry for school children: cognitive gains at 2year follow-up. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 787-796.
- Trickey, S., & Topping, K. J.** (2007). Philosophy for Children: A systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365-380.

Measuring and intervening with student engagement with school: Theory and application, U.S. and international results, and systems-level implementations

James J. Appleton

Gwinnett County Public Schools, GA

– Research and Evaluation (United States)

University of Georgia (United States)

jim_appleton@gwinnett.k12.ga.us

appleton@uga.edu

Amy L. Reschly

University of Georgia (United States)

reschly@uga.edu

Sandra L. Christenson

University of Minnesota (United States)

chris002@umn.edu

Abstract

Conceptual Framework: We describe a student engagement perspective originating from direct intervention research to promote student high school completion with skills sufficient for post-secondary opportunities and success. **Objectives:** Implicit in this conceptualization is data-informed, tiered intervention and the importance of a long-term view of engagement. Also valued are passive (i.e., existing data source) indicators of engagement when available. We sought to detail differences in engagement conceptualizations as a precursor to outlining specific results found using the Student Engagement Instrument (SEI). **Methodology:** We provide 1) confirmatory factor analyses (CFAs) for assessing response structures and stability,

2) reliability estimates to determine consistency of measurement, 3) ANOVAs and multi-level survival analyses to estimate the relationship between SEI results and valued outcomes, and 4) diagnostic accuracy estimates (e.g., positive predictive power, yield) to calculate the usefulness of engagement-to-outcome relationships in applied settings. **Results:** Generally, we find 1) stable latent structures fitting SEI responses across subgroups and translations, 2) sufficient reliability, 3) significant and substantive relationships between SEI responses and valued proximal and distal outcomes, and 4) both adequate and useful diagnostic accuracy of indicators of several engagement subtypes to support applied uses such as Early Warning Systems (EWSs). **Conclusion:** The time range for viewing student engagement affects categorizations of facilitators, processes, and outcomes. Further, some categorizations are meaningful while others appear to be artifacts of measurement limitations. We contend that technological and behavioural changes increasing both the frequency of student interactions with instructional content, peers, and school staff as well as the capacity to more efficiently capture and analyse these data call for efforts to reassess the best indicators of student engagement. We suggest the evidence supports the use of existing data to evaluate academic and behavioural engagement and the inclusion of student perceptions to assess cognitive and affective engagement.

Key-words: student engagement, school completion, Student Engagement Instrument, Check & Connect

1. Conceptual framework

Interest in the construct of student engagement with school spans educational practitioners and researchers with interdisciplinary appeal. It is viewed as malleable, multidimensional, and linked to important educational and social-emotional outcomes of interest (see Reschly & Christenson, 2012). At least part of the interest seems to result from the promise engaged learning holds not merely for a specific school-based interaction with either content or a teacher nor even sustained interest and effort across the course of an academic year, but for long-term learning. Researchers and educators alike see the potential for understanding and intervening with the learning experiences that affect the “holding power” of not just compulsory schooling, but of learning itself, especially as students move into colleges, workplaces, and productive citizenry. The interdisciplinary approach to engagement research can be a productive

endeavor where perspectives are shared and better understood and serve to advance the relevance and range of results of future work. Productive interdisciplinary research will require continuing dialogue on key differences and the value of these nuances in engagement conceptualizations.

1.1 The Check & Connect conceptualization of student engagement

Our conceptualization of student engagement is rooted in research demonstrating that the processes of disengaging and eventually dropping out of school have origins early in a student's experiences with school and even prior to the beginning of formal schooling (see Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997, Ou & Reynolds, 2008). Moreover, certain characteristics or risks increase the likelihood of failing to complete school; these risks are usefully distinguished as demographic or functional (Christenson, 2008). Students with similar levels of demographic risk, or risk that is minimally amenable to practitioner intervention (e.g., low socioeconomic status or residing in a single-parent family), may have very different levels of functional risk (i.e., behaviors, perceptions, emotional experiences that are amenable to intervention). With research supporting the marked differences in outcomes for students with similar demographic risk but differing functional risk (e.g., Finn & Rock, 1997), we have focused on aspects of functional risk as key targets for intervention.

1.1.1 Check & Connect

Check & Connect is a model of intervention designed to enhance student engagement at school and with learning (<http://checkandconnect.umn.edu/>). The model is rooted in dropout theory (e.g., Finn's 1989 Participation-Identification Model) and the idea of regular monitoring of alterable variables associated with important school outcomes (e.g., homework completion, school behavior, attendance) within a long-term mentor-mentee relationship. The approach involves frequent *checks* of indicators of the alterable variables to guide the timely delivery of interventions designed to keep the student *connected* to school, learning, and strengthen his/her social and academic competencies (see Reschly & Christenson, 2012). Also comprising the Check & Connect conceptualization are the theoretical perspectives of

systems-ecological, resilience, cognitive-behavioral, and autonomous motivation. The application of Check & Connect consistent with these perspectives requires 1) efforts to achieve consistency of messages across contexts (e.g., home, school), 2) mentors striving to be stable, positive, education-supportive influences in students' lives, 3) problem-solving to aid students in developing into self-determined, self-directed, and self-regulated learners, and 4) mentors serving as instrumental support to facilitate students' autonomous motivation (Reschly & Christenson).

US Department of Education review of research for their What Works Clearinghouse (2006) as well as other research (see Reschly & Christenson, 2012) indicates positive results of Check & Connect in both student engagement behaviors and valued longer term outcomes, such as reductions in course failures and dropout. Our direct intervention work with students at high risk for dropping out revealed the importance of the social context and more cognitive aspects of learning (e.g., relevance, self-regulation) for successfully re-engaging these students at school). We found, and continue to find in current efficacy studies (e.g., San Diego, U.S.), that student perceptions preceded changes in the academic and behavioral aspects of engagement. The Student Engagement Instrument (SEI) was created (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006) to systematically measure these perceptions – the cognitive and affective components of engagement not formally gathered within early Check & Connect implementations. Cognitive engagement was assessed using items to measure aspects such as the perceived: current and future relevance of school and learning, strategies for addressing challenges faced, future plans, and the ability to control one's school experiences. Affective engagement items focused more upon the student's perceived connection with school via the peers and adults there as well as their perceptions of family support while they undertook the tasks required to learn. The items selected and the conceptualization of cognitive and affective engagement is consistent with Sinclair, Christenson, Lehr, & Anderson's (2003, p. 30) differentiation of indicators from facilitators of engagement:

Another level of differentiation, however, serves to bridge the gap between research and practice.

This distinction is between indicators of engagement and facilitators of engagement found within the large set of alterable predictors of school completion. Indicators convey a student's degree or level of connection with school and learning, such as attendance patterns, accrual of credits, problem behavior.

Facilitators of engagement are those contextual factors that influence strength of the connection, such as school discipline practices, parental supervision of homework completion, and peer attitudes toward academic accomplishment [emphasis added].

In sum, the practical differentiation between student perceptions and the influences upon those perceptions is a useful applied consideration.

2. Objectives

Accompanying the broad appeal of the engagement construct are the challenges of integrating research examining engagement at different levels of analysis (see Skinner & Pitzer, 2012) in order to draw meaningful conclusions that both advance understanding of the collective research base and promote successful practice to improve student engagement in schools. We contend that engagement researchers approach the construct with varying temporal perspectives seemingly as a function of their disciplinary origins. Within the timeframe of analysis (e.g., a student's interaction with a specific learning activity, a child's repeated learning experiences within a classroom, or a student's experiences to date with a particular school), the relevant facilitators, indicators, and anticipated outcomes of engagement may differ. Certainly, indicators of engagement proper in one setting may be misleading in another. For example, a minimally engaged high school student (based upon his/her collective high school experiences) could report tremendous engagement with certain class tasks or even one or two classes while remaining minimally engaged overall.

2.1.1 Time span of engagement conceptualizations and utilizing passive data

Our conceptualization of engagement is rooted in a period of time spanning primary and secondary grades with foci on proximal outcomes of annual progress toward graduation and distal outcomes focused on graduating with academic and social-emotional skills sufficient for success in post-secondary education, an occupation, and a role as a productive citizen. Our conceptualization is also undergirded by our

intervention experience and desire to utilize existing data when possible and remove students from instructional time as infrequently as possible. We use academic and behavioral indicators of engagement from existing school data sources with academic indicators composed of data such as completion and success on course assignments, weekly increments of accruing semester course grades, and the accrual of credits toward graduation and behavioral indicators comprised of period and day attendance, extracurricular involvement (see Finn, 1993), and disciplinary infraction indices including frequency, average severity, and maximum severity. Our experiences with these data suggest that technological limitations continue to be removed and the granularity of these indicators largely depends on school data systems and information delivery technology. For instance, ten years ago academic and behavioral indicators were gathered once a week, on paper, and provided by the school data clerk upon request. Currently, districts update many of these elements much more frequently, even daily, facilitating regular monitoring and quick response from educators following signs of disengagement. In the next few years we anticipate also having very frequently updated data on student interactions with digital content, peers, and teachers. The resulting data from content interactions will be numerous and very formative to the point of being captured almost by second as students rewind and respond to video-based materials. Communications among students and with staff will accrue frequently as routine instruction and interactions take place across a digital medium where data are easily captured and stored for analysis. The result will be an opportunity to extract patterns of behavioral and affective engagement well beyond the current capacity. The information gained from surveys, and that mined from existing data sources may converge upon similar aspects of student engagement. We see a balance between the less frequently obtained SEI results (we typically obtain results in fall and spring and even our SEI – Brief (SEI-B) measure has only been administered and examined across three to four week intervals) and the much more frequently obtained academic and behavioral engagement data that do not provide student perspective information. These two data sources provide the ability for mentors to access “high inference” engagement information – engagement perspectives that are not currently available from existing data sources – while monitoring the dynamic nature of engagement between SEI administrations using the “low inference” academic and behavioral engagement indicators. This balance in engagement data sources supports formative decision-making for educators while minimally disrupting student time spent learning.

3. Methodology and results

We provide results from research involving the SEI across several samples, methodologies, and outcomes of interest along with academic and behavioral indicators of engagement and their long-term correlates. Our results include evidence on the latent structure of the SEI, the consistency of the measure, the relationship between the SEI and valued outcomes of interest, and estimates of the diagnostic accuracy of indicators of academic and behavioral engagement.

3.1 Latent variable structure and reliability

This section provides empirical results from analyses of the factor structure and reliability of the SEI across U.S. and international samples.

3.1.1 Invariance: U.S. and international samples

Several sites collected SEI data within the United States (U.S.) as did sites internationally. Table 1 represents a portion of the SEI data analyzed to date. Results are anticipated from additional U.S. sites as well as Canada, China, Croatia, India, Ireland, the Phillipines, Puerto Rico and Sweden.

Table 1 — SEI Samples and Fit Statistics

SAMPLE CHARACTERISTICS	CFA FIT STATISTICS	
(A) N = 418 (SC - U.S.) N = 1,998 (MN - U.S.) 6th - 12th grade students > 300 students / grade 50.5% female 86% White, < 2% English Learners	1) Configural 2) Metric 3) Equal Residuals 4) Equal Covariances	1) $\chi^2 = 6,081.53$, $df = 3,346$, $p < .001$; BIC = 131,670; CFI = 0.91; RMSEA = 0.05 2) $\chi^2 = 6,419.69$, $df = 3,520$, $p < .001$; BIC = 130,670; CFI = 0.91; RMSEA = 0.05 3) $\chi^2 = 6,906.03$, $df = 3,718$, $p < .001$; BIC = 129,633; CFI = 0.90; RMSEA = 0.05 4) $\chi^2 = 7,026.03$, $df = 3,778$, $p < .001$; BIC = 129,291; CFI = 0.90; RMSEA = 0.05
(B) N = 44,078 - Southeastern U.S. 6th - 9th grade students 49.4% female 34.9% White, 27.1% Black, 22.8% Hispanic, 10.6% Asian, 4.6% Other 11.7% SPED services 42.4% eligible for free/reduced price lunch	N = 880 for each group: 1) Special Ed. 2) EBD/SLD 3) Low Achievement 4) Office Referrals 5) Dropout/Alt. School 6) English Learner 7) Free Lunch	1) $\chi^2 = 2,332.46$, $df = 485$; CFI = 0.96; SRMR = 0.52; RMSEA = 0.067 2) $\chi^2 = 2,466.93$, $df = 485$; CFI = 0.97; SRMR = 0.53; RMSEA = 0.069 3) $\chi^2 = 2,762.31$, $df = 485$; CFI = 0.95; SRMR = 0.64; RMSEA = 0.075 4) $\chi^2 = 2,852.77$, $df = 485$; CFI = 0.95; SRMR = 0.65; RMSEA = 0.076 5) $\chi^2 = 2,632.63$, $df = 485$; CFI = 0.95; SRMR = 0.64; RMSEA = 0.075 6) $\chi^2 = 3,131.02$, $df = 485$; CFI = 0.95; SRMR = 0.60; RMSEA = 0.078 7) $\chi^2 = 2,647.34$, $df = 485$; CFI = 0.95; SRMR = 0.59; RMSEA = 0.072
(C) N = 2,495 - Finland 12-17 years of age 52.3% female Regular education school	1) First order 2) Second order	1) $\chi^2 = 1,669.81$, $df = 391$; CFI = 0.95; RMSEA = 0.05 2) $\chi^2 = 1,971.59$, $df = 395$; CFI = 0.94; RMSEA = 0.05
(D) N = 1,528 - Portugal 12-21 years of age 51.8% female 77.9% Regular education school 22.1% vocational school	1) First order 2) Second order	1) $\chi^2 = 1,271.25$, $df = 356$; CFI = 0.92; RMSEA = 0.04 2) $\chi^2 = 1,555.33$, $df = 364$; CFI = 0.90; RMSEA = 0.04

Table 2 — SEI Samples (continued), Reliability Estimates, and Conclusions

SAMPLE CHARACTERISTICS	RELIABILITY	CONCLUSIONS	CITATION
(A) N = 418 (SC - U.S.) N = 1,998 (MN - U.S.) 6th - 12th grade students > 300 students / grade 50.5% female 86% White, < 2% English Learners	Raykov: 0.70 - 0.80	Evidence of invariance of the SEI factor structure across grades and gender	Betts et al., 2010
(B) N = 44,078 - Southeastern U.S. 6th - 9th grade students 49.4% female 34.9% White, 27.1% Black, 22.8% Hispanic, 10.6% Asian, 4.6% Other 11.7% SPED services 42.4% eligible for free/reduced lunch	Coefficient Alpha: 0.75 - 0.87	Evidence for the fit of the specified SEI factor structure to numerous subgroups of interest particularly in terms of those for whom engagement may be especially important	Lovelace et al., 2013a
(C) N = 2,495 - Finland 12-17 years of age 52.3% female Regular education school	Coefficient Alpha: 0.78 - 0.92	General evidence of cross-cultural stability of SEI factor structure*	Virtanen, Moreira, Dias, Oliveira, & Kuorelahti, 2013
(D) N = 1,528 - Portugal 12-21 years of age 51.8% female 77.9% Regular education school 22.1% vocational school	Coefficient Alpha: 0.59, 0.69 - 0.89	General evidence of cross-cultural stability of SEI factor structure*	Virtanen, Moreira, Dias, Oliveira, & Kuorelahti, 2013

3.2 SEI Relationships to attendance, behavior, and achievement

An additional set of samples (Appleton, Reschly, & Martin., 2013b), from those in Table 1, consisted of sixth through twelfth grade students enrolled in a large, urban fringe school district in the Southeastern U.S. Data were available for students who completed both fall and spring administrations of the SEI for the academic years of 2007-08 (37,880), 2008-09 (37,485), and 2009-10 (40,277). These data represented 48%, 47%, and 49% of the spring full-time equivalent (FTE) counts of students in grades 6-12 for this district for the academic years of 2007-08, 2008-09, and 2009-10, respectively. These rates were representative given the mobility rate of the district. SEI scores were categorized by school level (i.e., middle school: grades 6-8 and high school: grades 9-12) into those in the top 10%, those in the middle 80%, and those in the lowest 10%. Relationships were examined between SEI scores in these categories and attendance, behaviors, and academic achievement. The results are described by level.

3.2.1 Middle school

For middle school (grades six through eight), a consistent relationship was found between SEI-measured engagement and the outcomes of attendance, behavior, and achievement. The least engaged students, as measured by the SEI, accrued significantly more negative outcomes, i.e., percent of enrolled days absent (2007-08: $F_{(2, 21617)} = 53.19, p < .001$; 2008-09: $F_{(2, 22240)} = 36.35, p < .001$; 2009-10: $F_{(2, 22229)} = 27.54, p < .001$), behavioral incidents (07-08: $F_{(2, 21617)} = 137.58, p < .001$; 2008-09: $F_{(2, 22240)} = 118.54, p < .001$; 2009-10: $F_{(2, 22229)} = 143.03, p < .001$), and suspension days per semester (07-08: $F_{(2, 21617)} = 198.15, p < .001$; 2008-09: $F_{(2, 22240)} = 110.97, p < .001$; 2009-10: $F_{(2, 22229)} = 110.11, p < .001$), and had significantly lower mean scores on standardized achievement tests (2007-08: $F_{(2, 21293)} = 239.92, p < .001$; 2008-09: $F_{(2, 21918)} = 146.02, p < .001$; 2009-10: $F_{(2, 21952)} = 158.14, p < .001$). This pattern persisted across all academic years. Differences between each respective SEI group across all outcome variables examined were each statistically significant at $p < .05$ or less after adjusting the density values to a family-wise type I error rate of .05. Given the large number of degrees of freedom for these statistical tests, the meaningfulness

of differences is also important. The differences between the least and most engaged students were related to percent-of-enrolled-days-absent differences from .007 to .009. For a full academic year, these differences would equate to a range of $.007 \times 180 = 1.3$ days to $.009 \times 180 = 1.6$ days. In terms of disciplinary differences, the number of incidents per semester ranged from .34 to .39 or almost an incident per academic year. Likewise, suspension days ranged from .57 to .75 or between one and one and a half days per year between the least and most engaged students. Standardized score differences between the lowest to highest engaged groups ranged from .40 to .54 across the three academic years. With test standard deviations across subjects and grades 6-8 ranging from 21.2 to 49.6 scale score points, these differences could be as small as $.4 \times 21.2 = 8.5$ or as large as $.54 \times 49.6 = 26.8$ scale score points. Considering that the scale score range between “meeting” and “exceeding expectations” on these tests is composed of 50 scale score points these differences represent from 17% to 54% of that range.

Further analyses involved the use of state-provided means and standard deviations for the state’s Criterion Referenced Competency Test (CRCT) (i.e., each grade level and subject area is scaled differently) to standardize test results. Achievement was then aggregated to a school average and correlated with school-level cognitive and affective engagement as reported on the SEI. Correlations across the 2007-08, 2008-09, and 2009-10 years of data were significant ($p < .001$) with school mean SEI scores explaining 69 – 78% of the variance. Examinations of scatterplots of the results combined across grade levels and by grade level suggested the large percent of variance explained was not simply an artifact of the groupings of points within the data. These correlational findings were notable both for the strength of relationship and the persistence of this relationship across the three academic years of data evaluated.

3.2.2 High school

In terms of high school findings, the disciplinary incident differences were more pronounced and suspension day differences similar to middle school findings. The achievement differences were generally smaller, perhaps due to the assessment used and its main purpose of determining student acquisition of the minimal knowledge required for graduation (also evidenced by the extremely high numbers

of students achieving a “passing” score). Again, the least engaged students accrued significantly more negative outcomes, i.e., percent of enrolled days absent (2007-08: $F_{(2, 16358)} = 68.48, p < .001$; 2008-09: $F_{(2, 15233)} = 65.39, p < .001$; 2009-10: $F_{(2, 17971)} = 74.55, p < .001$), behavioral incidents (2007-08: $F_{(2, 16358)} = 37.82, p < .001$; 2008-09: $F_{(2, 15233)} = 53.20, p < .001$; 2009-10: $F_{(2, 17971)} = 97.68, p < .001$), and suspension days per semester (2007-08: $F_{(2, 16358)} = 114.98, p < .001$; 2008-09: $F_{(2, 15233)} = 62.81, p < .001$; 2009-10: $F_{(2, 17971)} = 81.05, p < .001$), and tended to have significantly lower mean scores on standardized achievement tests (2007-08: $F_{(2, 3762)} = 9.36, p < .001$; 2008-09: $F_{(2, 3476)} = .401, p = .670(\text{ns})$; 2009-10: $F_{(2, 3878)} = 5.18, p < .01$).

Attendance and behavioral differences between each SEI group mentioned above (Highest 10%, Middle 80%, Lowest 10%) were statistically significant at a Bonferroni-corrected $p < .05$. In terms of state test performance, the most engaged students performed at significantly higher levels than both the moderately and least engaged students in both 2007-08 and 2009-10 with no differences found in 2008-09. Substantively, the percent-of-enrolled-days-absent differences between the least and most engaged students were consistent across years at .016 or the full academic year equivalent of $.016 \times 180 = 2.9$ days. Across academic years, the engagement-group differences in the number of incidents per semester ranged from .25 to .52 or a half to full incident per academic year. Suspension days ranged from .43 to .52 per semester or approximately one day per academic year. In general, the high school findings maintained the pattern across academic years found within the middle school results. Across subjects of English language arts, mathematics, and science, standardized test result differences between the most and least engaged ranged from .23 to .34. With test standard deviations ranging from 26.3 to 33.5 scale score points, these engagement group differences could vary from as small as $.23 \times 26.3 = 6.0$ to $.34 \times 33.5 = 11.4$ scale score points. These scale score differences by engagement group are smaller than those for the middle school students as is their variation.

3.3 SEI Relationships to on-time graduation

Using sample B in Table 1, Lovelace and colleagues (2013) found sizeable differences in high school graduation rates based upon student responses four years earlier in ninth grade. There was a consistent pattern that graduation rates increased

as students moved from tending to respond “Strongly Disagree” (SD) to “Disagree” (D) to “Agree” (A) to “Strongly Agree” (SA) on the SEI. When response counts were too small to compute an average in the SD category, SD and D were combined. With a district graduation rate of 68%, the five factors of the SEI had graduation rates ordered from SD to SA as follows. Affective Engagement: Teacher-Student Relationships (TSR) 51%, 59%, 70%, 75%; Peer Support at School (PSS) 56%, 67%, 72%; Family Support for Learning (FSL) 52%, 63%, 72%; Cognitive Engagement: Future Aspirations and Goals (FG) 40%, 58%, 72%; Control and Relevance of School Work (CRSW) 50%, 63%, 69%, 68%. In sum, 9th grade reported engagement four years prior was highly predictive of high school graduation.

A separate sample of 10,067 first-time ninth graders consisted of 10% Asian, 27% Black, 22% Hispanic, and 36% White students as well as 41% of students eligible for free or reduced priced lunch and 15% with limited English proficiency. Lovelace et al. (2013b) used multi-level survival analysis to examine the influence of the most highly related cognitive and affective engagement factors, FG and FSL, respectively, upon dropping out of school. Results indicated that FG was a significant predictor (odds ratio = 0.54, $p < .01$) beyond demographic and achievement indicators. FSL was significantly predictive (odds ratio = 0.48, $p < .01$).

3.4 SEI Relationships to post-secondary education (PSE) enrollment

Using the sample of students completing the SEI from 2007-08 through 2010-11, Appleton et al. (2013) examined PSE enrollment rates in 2011-12. Although all factors tended to produce rates increasing from the response options of SD, D, Neither Agree Nor Disagree (N), A, SA, the strongest relationship was found within the Cognitive Engagement factor of FG. Only 15% of student who tended to respond SD across their high school years enrolled in PSE in the year following their fourth year of high school (the enrollment period for typically advancing students). In contrast, 20% of students who tended to respond D and around 28% of students tending to respond N enrolled in PSE. Students who tended to respond A or SA enrolled in PSE at rates of around 52% and 64%, respectively.

3.5 Diagnostic accuracy and web-accessible engagement reports

Work with early warning systems (EWSs) converges well with engagement theory and represents the harnessing of technological tools to provide frequent updates of dynamic data indicating student levels of engagement with school. EWS are considered a best practice diagnostic aspect for intervening with students who are disengaging from school and at-risk of dropping out (see Dynarski et al., 2008). Toward this end, with a sample of roughly 40,000 students at each grade level across three cohorts of students we find the following. In terms of positive predictive power, anywhere from 64 to 82% of students in grades 3-10 with a percent of enrolled days absent value of 10% or higher failed to graduate with their cohort. Of students who failed a semester or more of a core course in 9th grade or did not advance to 10th grade with their cohort, 82% failed to graduate on time and 79% failed to graduate even after five years (rather than the four years used for a typical progression to graduation). Also, of these nearly 40,000 students, for those not graduating on time, the yield, or proportion of students not graduating on time found by this indicator, was almost 70%. These results are consistent with the results of the developers of this “On-Track” indicator (see Allensworth & Easton, 2005). Our work with school district staff, university researchers, and IBM consultants enabled the development of an EWS that paired daily updated indicators of academic and behavioral engagement with quick retrieval of student perception data as gathered by the SEI. In the (A)ttendance, (B)ehavior, and (C)ourse performance – ABCs Report, staff access portal-based information on academic and behavioral engagement data as a year-to-date category (“At ABC Risk”, “Bubble”, and “No ABC Risk”) as well as a two-year historical heat map (see Figure 1). “At ABC Risk” indicates a student has one or more attendance, behavioral, or course performance risk(s). “Bubble” indicates a student is not currently beyond the threshold predictive of not graduating with their cohort, but is close enough to warrant concern and preventative efforts. Links within the system enable quick access of SEI-based engagement perception data expressed both as an overall category (see Lowest 10%, Middle 80%, and Highest 10% research above) – not shown in figure - and as school level (middle or high school) district percentiles for each affective and cognitive engagement factor (see Figure 2). The green and red lines mark the 75th and 25th percentiles, respectively.

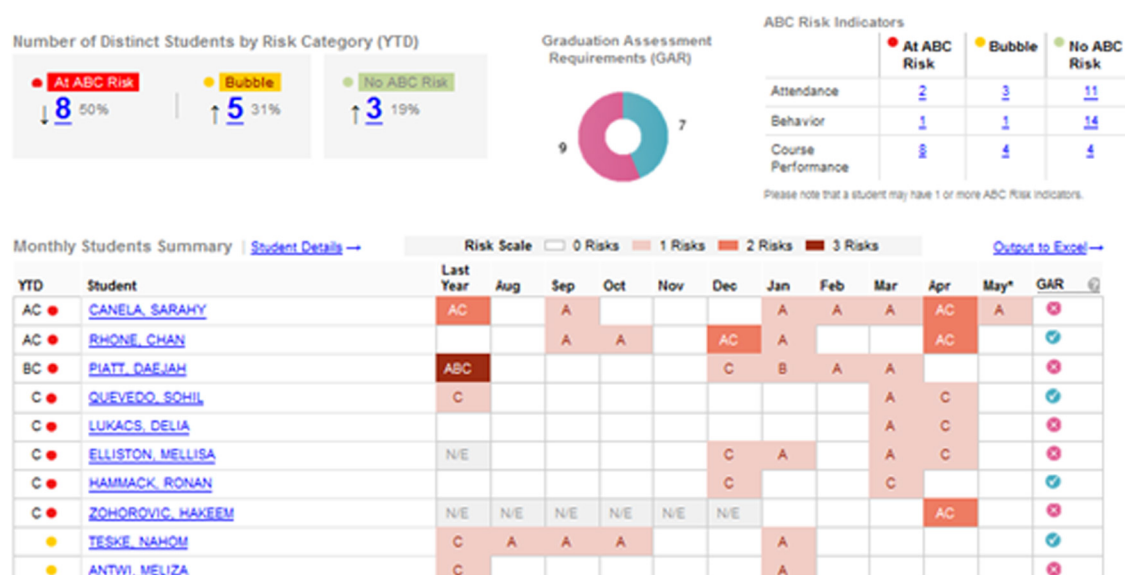


Figure 1 – Example Academic and Behavioral Engagement EWS Reports

Student Engagement Instrument (SEI) - District-Referenced Student Percentile

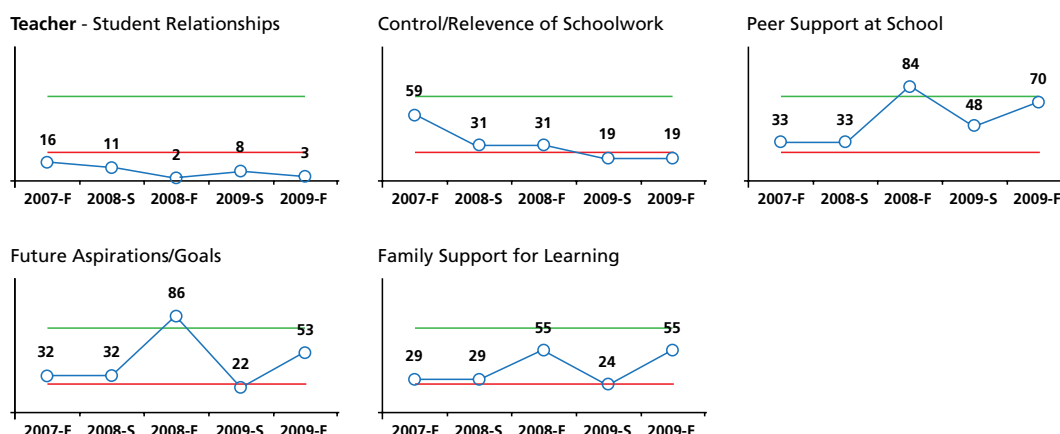


Figure 2 – Portal-based SEI Factor Reports

4. Conclusions

The time range for viewing student engagement affects categorizations of facilitators, processes, and outcomes. Further, some categorizations are meaningful while others appear to be artifacts of measurement limitations. We contend that technological and behavioural changes increasing both the frequency of student interactions with instructional content, peers, and school staff as well as the capacity to more efficiently capture and analyse these data call for efforts to reassess the

best indicators of student engagement. We suggest the evidence supports the use of existing data to evaluate academic and behavioural engagement and the inclusion of student perceptions to assess cognitive and affective engagement.

Important areas for future research include further examination of engagement trajectories and, with almost seven years of engagement data, we plan to utilize growth mixture models to do so. Janosz and colleagues (2008) provide a useful methodological heuristic for undertaking these types of analyses. Moving beyond linear models and even linear models with nonlinear terms (e.g., quadratic components) will be an important next phase of engagement research. Processing power is sufficient to support such examinations with computationally intensive methods even on smaller types of machines such as laptop computers. It is possible, if not expected, that relationships between engagement and outcomes deviate from linearity as those with minimal amounts may benefit substantially more from improved engagement than those with moderate to high amounts of engagement. We also propose improvements in scale metrics to move beyond ordinal levels of measurement to Item-Response methodologies that support interval level scaling (see Betts, 2012).

4.1 Reflections with colleagues

One mark of a successful gathering of research colleagues is the extent to which the sharing of results and ensuing discussions prompts richer conceptualizations and plans for future research. In each of these areas we consider the Congress a success. Discussions with colleagues prompted rich discussion on whether it is reasonable to assume a single set of items would similarly measure engagement across cultures and what such an outcome might represent. For instance, would collectivist and individualistic cultural perspectives engender similar styles of engagement not to mention support similar queries/items for accurately extracting levels of engagement from students. Likewise, cross culturally, what would be an indication of differential item functioning (DIF) versus an indication that different items are better-suited at extracting a similar aspect of engagement across cultures? Future work in this area seems useful. An additional topic of discussion centered around more frequently obtained data from technologically advanced learning management systems that monitor student interactions with digital content. Conversation ensued on the distinction between useful monitoring for purposes of more timely intervention and

intrusive integration of data that may even contribute to student disengagement. We believe these technologies represent another beneficial area of future inquiry.

In sum, we wish to express gratitude to our esteemed colleagues for their many contributions not only to the Congress but also to our understanding of student engagement.

* These perspectives and research were presented at the Congress by the first author but represent the collective conceptualizations and ongoing work of all three authors - as noted when the presentation was made.

References

- Alexander, K.L.**, Entwisle, D.R., & Horsey, C.S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropouts. *Sociology of Education*, 70, 87-107.
- Allensworth, E.** & Easton, J. (2005) The on-track indicator as a predictor of high school graduation. Consortium on Chicago School Research: University of Chicago.
- Appleton, J. J.**, Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386.
- Appleton, J. J.**, Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Appleton, J.J.**, Reschly, A. L., & Martin, C. (2013a). Research to practice: *Measurement and reporting of student engagement data in applied settings*. Manuscript under review.
- Appleton, J.J.**, Reschly, A.L., & Martin, C. (2013b). *Student engagement: Pathways to post-secondary success*. Manuscript in preparation.
- Betts, J.** (2012). Issues and methods in the measurement of student engagement: Advancing the construct through statistical modeling. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds). *Handbook of Research on Student Engagement*. (pp. 783-803). New York: Springer.
- Betts, J.**, Appleton, J.J., Reschly, A.L., Christenson, S.L., & Huebner, E.S. (2010). A study of the reliability and construct validity of the School Engagement Instrument across multiple grades. *School Psychology Quarterly*, 25, 84-93.
- Christenson, S. L.** (2008, January 22). *Engaging students with school: The essential dimension of dropout prevention programs*. [Webinar]. National Dropout Prevention Center for Students with Disabilities.

- Dynarski, M., Clarke, L., Cobb, B., Finn, J., Rumberger, R., and Smink, J. (2008).** *Dropout Prevention: A Practice Guide (NCEE 2008-4025)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>.
- Finn, J. D. (1989).** Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Finn, J. D. (1993).** *School engagement and students at risk*. Washington D.C.: National Center for Educational Statistics, U.S. Department of Education.
- Finn, J. D. & Rock, D. A. (1997).** Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Janosz, M., Archambault, I., Marizot, J., & Pagani, L. (2008).** School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64, 21-40.
- Lovelace, M.D., Reschly, A.L., Appleton, J.J., & Lutz, M. (2013)** *Concurrent and predictive validity of the Student Engagement Instrument*. Manuscript under review.
- Lovelace, M.D., Reschly, A.L., & Appleton, J.J. (2013b).** *Longitudinal characteristics and incremental validity of the Student Engagement Instrument (SEI)*. Manuscript in preparation.
- Ou, S., & Reynolds, A. J. (2008).** Predictors of educational attainment in the Chicago educational study. *School Psych.ology Quarterly*, 23 (2), 199-229. doi: 10.1037/1045-3830.23.2.199.
- Reschly, A.L. & Christenson, S.L. (2012).** Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds). *Handbook of Research on Student Engagement*. (pp. 3-19). New York: Springer.
- Sinclair, M.F., Christenson, S.L., Lehr, C.A., & Anderson, A.R. (2003).** Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8, 29-42.
- Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. (2012).** Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds). *Handbook of Research on Student Engagement*. (pp. 21-44). New York: Springer.
- Virtanen, T., Moreira, P., Dias, A., Oliveira, J.T., & Kuorelahti, M. (2013, July).** *Cross-cultural validation of the Student Engagement Instrument (SEI): The cases of Portugal and Finland*. Presentation at the First International Congress Student's Engagement in School: Perspectives of Psychology and Education: Lisbon, Portugal.

Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric qualities

Feliciano H. Veiga
*Institute of Education,
University of Lisbon (Portugal)*
fhveiga@ie.ul.pt

Johnmarshall Reeve
*Department of Education,
Seoul, Korea University (South Korea)*
reeve@korea.ac.kr

Kathryn Wentzel
*College of Education,
University of Maryland (USA)*
wentzel@umd.edu

Viorel Robu
*Department of Social
and Humanistic Sciences,
University Petre Andrei of Iasi (Romania)*
robuviorel_upa@yahoo.com

Abstract

Framework: Students Engagement in School (SES) has been occupying a central position in the discussions regarding factors of academic success and school dropout. A considerable amount of literature on this concept exists. Although its conceptualization varies according to authors and the theoretical framework they have adopted, there is a wide agreement concerning its multidimensional nature. Key dimensions of students engagement in school (i.e., cognitive, affective, behavioral and, more recently, agentic) have been described and empirically validated. Purpose:

This study aimed to review the literature on assessment of students engagement in school through a focus on the psychometric characteristics of several instruments.

Methodology: The present paper focuses on self-report measures which are multidimensional. These instruments were validated on heterogeneous samples.

Results: Twelve self-report measures designed to measure the students engagement in school were referred, along with four other instruments targeting teachers' perspective as well as observational measures.

Conclusions: Various measures stem from different theoretical perspectives and were developed with different types of samples. Conceptual variations often expressed in the number of dimensions considered and in items content variability suggest limitations when comparing psychometric findings of different studies.

Suggestions: Studies on instruments we reviewed in the present paper suggest the need for further research on the multidimensionality of school engagement construct. Research should go beyond investigation of differential and predictive validity of measures. Thus, there is little evidence regarding the validity of engagement in school measures, when investigation of effects of specific intervention programs is aimed or validity of their use in quasi-experimental studies with useful applications in the field of education.

Keywords: Students engagement in school, self-report measures, measures based on teacher report, observational measures

1. Introduction

Engagement refers to the extent of a student's active involvement in a learning activity (Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009) or in school more generally (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). It is a multidimensional construct that consists of several distinct, yet highly intercorrelated, aspects of task or domain involvement. According to different engagement theorists, students' involvement ranges from effort, persistence, and prosocial classroom conduct (behavioral engagement) to high interest and enthusiasm with low anxiety and boredom (emotional engagement) to concentration, strategic thinking, sophisticated learning strategies and self-regulation (cognitive engagement) to intentional acts of agency to enrich one's experience with the learning activity, subject matter, or school experience (agentic engagement). Given its multidimensional character, careful attention needs to be paid to its assessment.

The assessment of students' engagement is characterized by both its importance and its variability. Assessing engagement is important because the extent and quality of students' engagement is a strong predictor of students' learning, achievement, and academic progress (Jang, Kim, & Reeve, 2012; Ladd & Dinella, 2009). Assessing engagement is characterized by variability because several instruments fall under a variety of perspectives and serve a diversity of purposes (Lam et al., *in press*; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2008; Wang, Willet, & Eccles, 2011). Some educators and engagement theorists assess only a single aspect of engagement while others utilize a two-dimensional, three-dimensional, or four-dimensional assessment strategy. The validation studies samples consist of students from elementary school to college and university population. Some countries (e.g., USA, UK) have adopted large-scale surveys, such as the *High School Survey of Student Engagement* (HSSSE) which is administered every year to middle and high school students, the *National Survey of Student Engagement* (NSSE) or the *National Longitudinal Survey of Children and Youth* (NLSCY) which was initiated in 1994-1995 and collects information about the way children develop every two years (Norris, Pignal, & Lipps, 2003). However, it has been suggested that these large-scale surveys present little evidence of their validity (NSSE, in particular), partly due to the difficulty in collecting external (criteria-related) data (Fredricks et al., 2011).

One necessity in clarifying and in advancing the assessment of students' engagement is to distinguish indicators of students' engagement from its causal factors and facilitating conditions (e.g., engagement-fostering aspects of the classroom environment, students' motivation) and from engagement-related outcomes such as learning, achievement, and class-specific grades (Lam et al., *in press*; Tinio, 2009).

As one example, the 35-item *Student Engagement Instrument* (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006) was designed more to capture factors that affect engagement rather than indicators of engagement per se. Its scales assess, for instance, the quality of the teacher-student relationship (e.g., "Overall, adults at my school treat students fairly."), students' perceived control and school work relevance (e.g., "The tests in my classes do a good job of measuring what I'm able to do."), peer support to learning (e.g., "Other students at school care about me."), students' aspirations and future goals (e.g., "I plan to continue my education following high school."), and family support to learning (e.g., "My family/guardians are there for me when I need them."). Other scales assess both indicators of engagement as well as engagement-caused outcomes. For instance, the *College Student Course Engagement*

Questionnaire (SCEQ; Handelsman, Briggs, Sullivan, & Towler, 2005) is a 23-item questionnaire with four scales, two of which assess engagement indicators, including participation and emotionality, and two of which assess engagement outcomes, including skills and performance. Moreover, some inconsistencies have emerged in the conceptualization of engagement indicators. For example, “participation” has been conceptualized by different theorists as an indicator of the cognitive dimension, the behavioral dimension, and the agentic dimension (Fredricks et al., 2011; Reeve, 2013).

When selecting a measure of SES, two items are of particular importance. First, one needs to select from a range of possible engagement indicators. Some educators emphasize only a single engagement indicator, though most educators conceptualize student engagement by using either three or four indicators. Most contemporary engagement theorists highlight behavioral engagement, emotional engagement, and cognitive engagement as central engagement indicators (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012; Fredricks et al, 2004), though others add agentic engagement (Reeve, 2013; Reeve & Tseng, 2011) or academic engagement (Reschly & Christenson, 2006) as a fourth important engagement indicator. Second, it is important to undertake a careful evaluation of the psychometric characteristics of any engagement questionnaire, particularly its reliability (internal consistency, test-retest reliability and inter-rater reliability) and validity (content, construct, factorial, and criterion-related validity). A major difficulty in the study of students' engagement concerns the lack of multidimensional measurement instruments possessing good psychometric properties (Lam et al., *in press*; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2008; Wang, Willet, & Eccles, 2011).

The current paper reviews several widely-used engagement instruments, including questionnaires that assess only a single engagement indicator but also questionnaires that assess multiple engagement indicators (i.e., two, three, or four engagement indicators). In reviewing these many questionnaires, our focus is on the psychometric characteristics of multidimensional measures that have been validated using heterogeneous validation samples.

2. Instruments for assessment of engagement in school

The assessment of students' engagement in both short-term learning activities and in long-term schooling has been mostly based on the administration of self-report questionnaires for students. Researchers further assess student engagement by asking for teachers' ratings of students' engagement and by asking trained raters to observe and objectively score students' engagement during classroom visits.

2.1. Students' Self-report Measures

Measures Assessing One Engagement Indicator

A. Student Engagement Questionnaire (SEQ; Kember & Leung, 2009). The SEQ assesses the behavioral dimension of classroom engagement. It does so with 17 separate scales, and includes items such as "How often does your mind wander in each of these classes?" The SEQ was designed to measure behavioral engagement among university students. It uses a response scale from 1 to 6. The 17 scale have been shown to be reliable (range of internal consistency: .74-.86), and Kember and Leung (2009) provide some evidence for construct and criterion-related validity.

B. Behavioral Engagement Questionnaire (BEQ; Miserandino, 1996). Miserandino's BEQ, which is based on Wellborn's (1991) items and conceptualization of behavioral engagement, is a 32-item instrument that is typically used with elementary grade students, though it has also been used with middle school and high school students (Jang, Reeve, Ryan, & Kim, 2009). It assesses 7 aspects of behavioral engagement: "involved" (e.g., "I listen carefully in class."); "persisting" (e.g., "If a problem is really hard, I keep working at it."); "avoiding" (e.g., "When I have a hard problem on a test, I skip it."); "ignoring" (e.g., "I never seem to pay attention when we start a new subject."); "helpless" (e.g., "When I can't solve a problem right away, I just give up"); "participating" (e.g., "I participate in class discussions."); and "concentrating" (e.g., "When I come to a problem

I can't solve right away, I usually figure it out in the end."). The BEQ uses a 4-point response scale (1 = not at all true; 4 = very true), and each scale has shown acceptable internal consistency. The scales are based on factor analyses and have been shown to predict important school outcomes such as class grades (Miserandino, 1996).

Cognitive Strategies is a subscale of the larger Approaches to Learning Instrument (Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey, 2004). The Cognitive Strategies subscale is a 12-item instrument to assess students' study strategies (e.g., "I try to plan an approach in my mind before I actually start homework or studying."). The cognitive engagement scale uses a 4-point Likert response scale and is generally used with secondary school students. The scale has been shown to produce high internal consistency (.88), to be sensitive to engagement predictors such as teacher support and students' motivation (e.g., self-efficacy), and to predict engagement outcomes such as class-specific grade (Greene et al., 2004).

D. Metacognitive Strategies Questionnaire (Wolters, 2004). Wolters' developed a 17-item instrument to assess two aspects of cognitive engagement. The first aspect is an 8-item Cognitive Strategies scale (e.g., "When I study for math, I try to connect what I am learning with my own experiences."), while the second is a 9-item Metacognitive Strategies scale (e.g., "Before starting a math assignment, I try to figure out the best way to do it."). The scales use a 7-point response scale and were designed for secondary students and college students. The two scales show acceptable levels of internal consistency, are sensitive to predictors of engagement (e.g., students' self-efficacy), and predict class-specific grades (Wolters, 2004).

E. Student Perceptions of Classroom Knowledge-Building Scale (SPOCK; Shell & Husman, 2008). The SPOCK is an 8-item measure of students' academic self-regulatory processes to assess extent of cognitive engagement. It includes items to assess planning (e.g., "In this class, I make plans for how I will study."), goal setting (e.g., "In this class, I set goals for myself."), monitoring (e.g., "In this class, I try to monitor my progress when I study."), and self-evaluation (e.g., "In

this class, I check myself to see how well I am understanding what I am studying.”). The scale uses a 5-point response scale (1 = almost never; 5 = almost always), was designed for college students, has shown acceptable internal consistency, is sensitive to engagement facilitators such as students’ motivation (e.g., self-efficacy), and predicts engagement outcomes such as knowledge building, asking questions in class, and study time (Shell & Husman, 2008).

F. Cognitive Engagement scales from the *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ; Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991). To assess cognitive engagement, the MSLQ offers the following four scales: Elaboration (6-items; “I try to relate the ideas in this subject to those in other courses whenever possible.”); organization (4-items; “When I study for this course, I go through the readings and my class notes and try to find the most important ideas.”); critical thinking (5-items; “I treat the course material as a starting point and try to develop my own ideas about it.”); and rehearsal (4-items; “When I study for this class, I practice saying the material to myself over and over.”). The very widely-used scale uses a 7-point response scale (1 = not at all true of me; 5 = very true of me), was designed for secondary and college students, has shown acceptable internal consistency, has shown acceptable factorial validity, and has shown predictive validity by predicting class grades (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1993).

G. *Agentic Engagement Scale* (AES; Reeve, 2013). The AES is a 5-item instrument designed to assess agentic engagement. Its five items include the following: “I let my teacher know what I need and want; I let my teacher know what I am interested in; During this class, I express my preferences and opinions; During class, I ask questions to help me learn; and When I need something in this class, I’ll ask the teacher for it.” The scale has been used with elementary and secondary school students as well as with university students. The AES uses a 7-point response scale that ranges from 1 (strongly disagree) to 7 (strongly agree). Reeve (2013) and Reeve and Lee (2013) reported high levels of internal consistency, with a range of alphas from 0.81 (for middle school students) to 0.86 (for university

students) and these studies reported strong predictive validity of student achievement as well as clear discriminant validity to separate agentic engagement from the three other aspects of engagement (behavioral, emotional, and cognitive).

Measures Assessing Two Engagement Indicators

A. Engagement vs. Disaffection with Learning (EDL; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008). The EDL is a 20-item instrument that measures both behavioral engagement and emotional engagement. The instrument assesses not only the presence of engaged learning (behavioral and emotional engagement) but also its absence (behavioral and emotional disaffection). Sample items from the four 5-item scales include the following: “In class, I work as hard as I can.” (behavioral engagement); “In class, I do just enough to get by.” (behavioral disaffection); “When I’m in class, I feel good.” (emotional engagement); and “When I’m doing work in this class, I feel bored.” (emotional disaffection). The EDL typically uses a 4-point response scale and has been used successfully with samples ranging from late elementary school through college students. Scores on all four scales show acceptable levels of internal consistency and are responsive to social-contextual engagement predictors, predict important outcomes such as achievement, and correlate with teachers’ ratings of students’ self-reported engagement (Skinner & Belmont, 1993; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008).

Measures Assessing Three Engagement Indicators

B. Academic Engagement Scale for Grade School Students (AES-GS; Tinio, 2009). The AES-GS is a 34-item instrument that features the three scales of behavioral, emotional, and cognitive engagement. It was initially validated on a sample of compulsory and secondary school students. The reliability is high (values of Cronbach’s α coefficient around 0.89). A confirmatory factor analysis supported a three-latent factors structure, and evidence of convergent validity is reported.

C. *High School Survey of Student Engagement* (HSSSE; Center for Evaluation and Education Policy, Indiana University; Balfanz, 2009). The HSSSE is a 121-item instrument that features three dimensions of cognitive engagement (65 items), behavioral engagement (17 items), and emotional engagement (39 items). It was designed for use with compulsory and secondary school students. This widely used inventory lacks information on its reliability and validity, but more information about the instrument can be found at the following website: www.indiana.edu/~ceep/hssse/.

D. *Student Engagement in School Scale* (SESS; Lam et al., *in press*). This new measure of student engagement has been developed by a team of researchers from 12 countries, in order to capture the cognitive (12 items, for example: “When I study, I try to understand the material better by relating it to things I already know.”), affective (9 items, for example: “I am very interested in learning.”) and behavioral (12 items, for example: “I try hard to do well in school.”) dimensions of engagement in school among 5th to 12th grade students. It includes 33 items in which students are asked to indicate their agreement on a five-point scale, with 1 for strongly disagree and 5 for strongly agree. Lam et al. (*in press*) employed a sample of 3420 students to report good reliability (internal consistency and test-retest correlation), along with a three dimensional factor structure and satisfying concurrent validity.

E. *Student Engagement in Mathematics Classroom Scale* (SEMCS; Kong, Wong, & Lam, 2003). The scale design is framed within problems with engagement among students which present a wide range of motivations and more diverse interests. The scale is used with middle school students, features 57 items, and relies on a Likert-type scale with five points (from 1 – total disagreement to 5 – total agreement). Items measure three dimensions and ten narrower facets of engagement in mathematics: cognitive (superficial strategy, deep strategy, trust); affective (interest, success orientations, anxiety, frustration); and behavioral (attention, effort, time spent). Some examples of items are: “When I learn mathematics, I would wonder how much the things I have learnt can be applied to real

life.” (cognitive dimension); “In the mathematics class, I find the mathematics knowledge interesting and mathematics learning enjoyable” (affective dimension); “I listen to the teacher’s instruction attentively.” (behavioral dimension). For facets, the values of internal consistency ranged from .79 to .90.

F. School Engagement Measure (SEM; Wang, Willet, & Eccles, 2011). This instrument comprises 23 items that measure behavioral (e.g., “How often do you have trouble paying attention in classes?”), emotional (e.g., “I feel happy and safe in this school.”) and cognitive engagement (e.g., “How often do you try to figure out problems and planning how to solve them?”). The SEM uses a five-point Likert-type scale. Each of the dimensions includes two facets, as follows: behavioral engagement – attention ($\alpha = .70$) and conformity with school ($\alpha = .78$), emotional engagement – belonging to school ($\alpha = .75$) and valorization of schooling ($\alpha = .72$), cognitive engagement – self-regulated learning ($\alpha = .78$) and use of cognitive strategies ($\alpha = .77$).

G. Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S; Schaufeli et al., 2002). The UWES-S is a 9-item instrument that features scales to assess vigor (3 items), dedication (3 items), and absorption (3 items). Vigor is said to assess the behavioral aspect of engagement (e.g., “I feel bursting with energy while studying.”), dedication is said to assess the emotional aspect of engagement (e.g., “I am enthusiastic about my studies.”), and absorption is said to assess the cognitive aspect of engagement (e.g., “I am immersed in my studies.”). The brief scale was designed to assess short-term fluctuations in student day-to-day engagement, and it utilizes a 7-point response scale that ranges from 1 (totally disagree) to 7 (totally agree). The scales have been shown to report acceptable levels of internal consistency (.70 to .79), to show factorial validity, and to predict students’ classroom behavior, such as learning behaviors during class (Mills, Culbertson, & Fullagar, 2012; Salanova et al., 2002; Schaufeli et al., 2002).

H. Motivation and Engagement Scale (MES; Martin, 2009). This instrument comprises 11 scales, some of which assess indicators of engagement but others of which assess indicators of students’

motivation: self-confidence, learning focus, school valorization, persistence, planning, study management, disaffection, self-sabotage, anxiety, failure avoidance, and uncertain control. The engagement scales assess various aspects of behavioral (persistence), emotional (disaffection, anxiety), and cognitive (planning, study management) engagement. Each scale includes four items (e.g., “I’ve given up being interested in school.”). Martin (2009) reported internal consistencies (Cronbach’s α coefficient) that ranged from .61 and .87. Empirical evidence of construct and criterion-related validity are also provided.

Measures Assessing Four Engagement Indicators

I. *Student Engagement in School-Four-Dimensional Scale* (SES-4DS; Veiga, 2013). This new measure consists of 20 items and uses a Likert-type scale ranging from 1 (total disagreement) to 6 (total agreement). Attached is the English version. The validation study sample included 685 students attending middle and high schools from various regions of Portugal. The four dimensions of engagement feature 5-items per scale and include items such as the following: cognitive (e.g., “When writing my work, I begin by making a plan for drafting the text.”), affective (e.g., “My school is a place where I feel excluded.”), behavioral (e.g., “I am absent from school without a valid reason.”) and agentic (e.g., “During classes, I put questions to the teachers.”). For different groups of students, values of internal consistency ranged from .70 to .87. Evidence for factorial validity is provided (Tufeanu, 2013). Evidence for convergent validity is provided in the form of significant correlations with scores on The Student Engagement in School Scale (SESS; Lam et al., *in press*). The four-latent factor structure was replicated in three independent samples of Romanian high school students. Using a convenience sample of 529 high school students in grades 9th to 12th, Robu and Sandovici (2013) reported a four-factors solution which explained 54.12 % of total variance in item scores. For the corresponding subscales, values of internal consistency ranged from .73 to .79. Using confirmatory

factor analysis, the factor structure was replicated in another sample of high school students ($N = 472$). Starting from a cross-sectional design, Tufeanu (2013) conducted a study which aimed at exploring the relationship between academic underachievement and engagement in school among adolescents. Participants were 254 Romanian high school students in grades 9th or 10th. In order to explore the internal validity of Romanian version of SES-4DS, an exploratory factor analysis was performed. Data revealed a four-factors structure accounting for 55.29% of the common variance in items. In addition, underachievers ($N = 49$) scored significantly lower than non-underachievers ($N = 181$) in the cognitive, behavioral, and total engagement in school. This finding may be added to the body of yet unpublished empirical evidence regarding criterion-related (concurrent) validity of SES-4DS. A good psychometric version, with the items placed in semantic alternation, is on page 779 of this E-Book.

In addition to the above-described measures, other instruments may be found in the work of Fredricks et al. (2011) which reviews 21 engagement measures (out of which several have been published prior to 2003) and provides information on their psychometric qualities.

2.2. Teachers' Ratings of Student Engagement

While self-report measures are most widely used to assess students' engagement, some researchers prefer a more objective measure of students' engagement. To collect more objective engagement measures, educators and researchers generally ask for ratings either from teachers (this section) or trained classroom observers (next section). Here, we review five teachers' rating measures of students' engagement.

A. *Rochester School Assessment Package* (RSAP; Wellborn & Connell, 1987) has separate versions for students, parents and teachers to assess students' behavioral and emotional engagement as well as students' behavioral and emotional disaffection. Examples of items to assess behavioral and emotional engagement and disaffection

from the teachers' version are: "In my class, this student works as hard as he/she can." (behavioral engagement), "In my class, this student is enthusiastic." (emotional engagement), "When we start something new in class, this student thinks about other things." (behavioral disaffection) and "When we work on something in class, this student appears to be bored." (emotional disaffection). The validity of RSAP is supported by significant correlations among teacher ratings of students' engagement and students' own self-reported engagement ratings.

B. Teacher Ratings Scale Of School Adjustment (Birch & Ladd, 1997) provides perceptions that teachers have regarding the behavioral and emotional engagement of their preschool and 1st year students. The rating scale features four scales to assess students' school enjoyment, school avoidance, cooperative participation and self-directing.

C. Teacher Rating Scale (Lee & Reeve, 2012) provides four single items that ask teachers to assess students' behavioral, emotional, cognitive, and agentic engagement using a 7-point response scale (1 = strongly disagree; 7 = strongly agree). The scale uses only one comprehensive item for each teacher rating (instead of asking teachers to complete the same multi-item scales the students completed) to avoid overburdening teachers with an unreasonably long instrument. The four teacher ratings are as follows: "Behavioral engagement: This student shows high on-task attention and concentration, high effort, high persistence, especially on difficult tasks."; "Emotional engagement: This student shows frequent and strong positive emotions (interest, joy, and curiosity) and infrequent negative emotions (anger, boredom and discouragement)."; "Cognitive engagement: This student uses sophisticated learning strategies, is a panful and strategic learner, and monitors, checks, and evaluates work."; and "Agentic engagement: This student offers suggestions, asks questions, expresses interests, preferences, and likes vs. dislikes." The validity of the Teacher Rating Scale is supported by each item's significant correlation with students' own self-reported behavioral, emotional, cognitive, and agentic engagement.

D. *The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment* (Betts & Rotenberg, 2007) allows the evaluation of perceptions that teachers have about children from 1st and 2nd grade.

E. The *Effortful engagement* scale is a 10-item teacher-report measure that uses 8 items from the Conscientiousness scale of the Big Five Inventory and 2 items from the Social Competence Scale. While the items were originally designed to assess students' consciousness and social competence, the items nevertheless ask explicitly about students' attention, effort, persistence, and participation in learning activities.

Additionally to instruments based on self-reports and inferences provided by teachers, there are observation grids grounded in a more qualitative type of research methodology.

2.3. Observers' Ratings of Students' Engagement

The *Engagement Rating Sheet* was developed explicitly for trained raters to visit classrooms to observe students' engagement during learning activities (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004). It consists of single items to assess each of the four aspects of behavioral, emotional, cognitive, and agentic engagement. On the 5-item Engagement Rating Sheet, teachers use a 7-point response scale (1 = unengaged; 7 = engaged) to rate each student's behavioral (effort), emotional (enjoyment), cognitive (extent of learning), agentic (verbal participation), and overall (passive vs. active) engagement. The validity of the Engagement Rating Scale is supported its sensitivity to engagement facilitators, including teachers' supportive motivating style and students' self-reported motivation (e.g., psychological need satisfaction; Jang, Reeve, & Deci, 2010).

Observational measures often utilize scoring grids containing a list of various behaviors which are conceptually linked to students' engagement in school or disaffection. Through an evaluation which may be performed at certain time intervals, these grids allow the researcher or practitioners to classify the students according to the presence or absence of a specific behavior. They are mostly employed by

researchers bound to qualitative methodologies. Other researchers may also use them as a complement of self-report questionnaires, in order to compare perceptions that students have about themselves with what occurs in reality. A wide range of observation-based protocols may be found in previous studies, according to the conceptual framework that authors have adopted (Fredricks et al., 2011).

3. Conclusions

There is a real need for well-validated and reliable instruments which allow the multidimensional measurement of students engagement in school, as well as its prevalence and quality (Christenson et al., 2012; Fredricks et al., 2011; Fredricks & McColskey, 2012; Lam et al., *in press*; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2008; Wang, Willet, & Eccles, 2011). Only a few psychometrically strong 3- and 4-dimensional measures of student engagement exists, so some researchers prefer to put together their own multidimensional measures of student engagement by selecting one measure at a time (e.g., one measure for behavioral engagement, another measure for cognitive engagement, etc.). A determinant contribution in the direction of psychometrically strong multiple-dimensional measures was provided more recently by Lam et al. (*in press*). In an attempt to broadening the multidimensionality of engagement, some authors developed four-dimension scales which have shown to be quite promising in terms of psychometric characteristics (Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013). A variety of operational definitions support the design of the instruments we reviewed in this paper.

Engagement among students is assumed as an important indicator to consider when dealing with issues and challenges concerning school setting and students' adjustment. A considerable amount of empirical evidence suggests consistent relationships between engagement in school and the adjustment of students to their school career (Dotterer & Lowe, 2011; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Lam, Wong, Yang, & Liu, 2012; Wang & Holcombe, 2010) and in the extent to which they perform well academically in terms of learning, skills, and grades (Jang, Kim, & Reeve, 2012; Ladd & Dinella, 2009). There are a number of instruments designed to measure this construct in elementary, middle and high school-aged students, as well as in university undergraduates. However, several conceptual and methodological issues raised making this topic a research field in developing (Lam et al., *in press*;

Skinner, Kindermann, & Furrer, 2008; Veiga, 2013; Wang, Willet, & Eccles, 2011). The purpose of the present paper was not only to introduce the reader to a large number of widely used engagement measures but also to provide commentary on their psychometric properties.

Note:

This article is a product of the project PTDC/CPE-CED/114362/2009 - Envolvimento dos Alunos na escola: Diferenciação e Promoção/Students Engagement in School: Differentiation and Promotion, financed by National Funding, through the Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Correspondence related to this paper should be sent to Professor Feliciano H. Veiga, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa. E-mail: fhveiga@ie.ul.pt

References

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008).** Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*, 369-386.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006).** Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44* (5), 427-445.
- Balfanz, R. (2009).** Can the American high school become an avenue of advancement for all? *The Future of Children, 19* (1), 17-36.
- Betts, L. R., & Rotenberg, K. J. (2007).** A short form of the Teacher Rating Scale of School Adjustment. *Journal of Psychoeducational Assessment, 25* (2), 150-164.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997).** The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35* (1), 61-79.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.) (2012).** *The handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer Science.
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011).** Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 40* (12), 1649-1660.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004).** School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74* (1), 59-109.
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012).** The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. L., Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.) (2012). *The handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). New York, NY: Springer Science.

- Fredricks, J. A., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (2011).** *Measuring Student Engagement in Upper Elementary Through High School: A Description of 21 Instruments.* (Issues & Answers Report, REL–No. 098). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004).** Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Handelsman, M., Briggs, W., Sullivan, N., & Towler, A. (2005).** A measure of college student course engagement. *Journal of Educational Research*, 98 (3), 184-191.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.-M., & Loyd, L. K. (2008).** Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100, 1-14.
- Jang, H., Kim, E.-J., & Reeve, J. (2012).** Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally-occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1175-1188.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010).** Engaging students in learning activities: Its not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588-600.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009).** Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistic ally-oriented South Korean adolescents? *Journal of Educational Psychology*, 101, 644-661.
- Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2009).** Development of a questionnaire for assessing students' perceptions of the teaching and learning environment and its use in quality assurance. *Learning Environments Research*, 12 (1), 15-29.
- Kong, Q., Wong, N., & Lam, C. (2003).** Student engagement in mathematics: Development of instrument and validation of construct. *Mathematics Education Research Journal*, 15 (1), 4-21.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009).** Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101, 190-206.
- Lam, S-F., Jimerson, J., Wong, B., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., Hatzichristo, C., Polychroni, F., Cefai, C., Negovan, V., Stanculescu, E., Yang, H., Liu, Y., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Nelson, B., & Zollneritsch, J. (in press).** Understanding and measuring student engagement in school: The results of an International study from 12 Countries. *School Psychology Quarterly*.

- Lam, S.-f., Wong, B. P. H., Yang, H., & Liu, Y. (2012).** Understanding student engagement with a contextual model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 403-420). New York: Springer.
- Lee, W., & Reeve, J. (2012).** Teachers' estimates of their students' motivation and engagement: Being in synch with students. *Educational Psychology, 32*, 727-747,
- Martin, A. J. (2009).** Motivation and engagement across the academic life span: A developmental construct validity study of elementary school, high school, and university/college students. *Educational and Psychological Measurement, 69* (5), 794-824.
- Mills, M. J., Culbertson, S. S., & Fullagar, C. J. (2012).** Conceptualizing and measuring engagement: An analysis of the Utrecht Work Engagement Scale. *Journal of Happiness Studies, 13*, 519-545.
- Miserandio, M. (1996).** Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology, 88*, 203-214.
- Norris, C., Pignal, J., & Lipps, G. (2003).** Measuring school engagement. *Education Quarterly Review, 9* (2), 25-34.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990).** Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991).** *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. The University of Michigan, Ann Arbor, MI.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993).** Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement, 53*, 801-813.
- Robu, V., & Sandovici, A. (2013).** Measuring school engagement among adolescents: Exploring psychometric characteristics of a multidimensional scale. In *The Fourth National Conference of Romanian School Psychologists. Book of Program and Abstracts* (pp. 55-56). Oradea: The National Association of School Psychologists.
- Reeve, J. (2014).** How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology, 105* (3), 579-595.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004).** Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion, 28*, 147-169.
- Reeve, J., & Lee, W. (2013).** Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology, 106* (2), 527-540.
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011).** Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36* (4), 257-267.

- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2006).** Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education, 27*, 276-292.
- Robu, V., & Sandovici, A. (2013).** Measuring school engagement among adolescents: Exploring psychometric characteristics of a multidimensional scale. In *The Fourth National Conference of Romanian School Psychologists. Book of Program and Abstracts* (pp. 55-56). Oradea: The National Association of School Psychologists.
- Salanova, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002).** The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 7*, 71-92.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Marques-Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002).** Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*, 464-481.
- Shell, D. F., & Husman, J. (2008).** Control, motivation, affect, and strategic self-regulation in the college classroom: A multidimensional phenomenon. *Journal of Educational Psychology, 100*, 443-459.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993).** Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571-581.
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008).** Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*, 765-781.
- Sweet, A. P., Guthrie, J. T., & Ng, M. M. (1998).** Teacher perceptions and student reading motivation. *Journal of Educational Psychology, 90* (2), 210-223.
- Tinio, M. F. (2009).** Academic Engagement Scale for Grade School Students. In *The Assessment Handbook* (vol. 2, pp. 64-75). PEMEA.
- Tufeanu, M. (2013).** The relationship between academic underachievement and engagement in school among adolescents. In *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação. Livro de Programa e Resumos* (p. 336). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. H. (2013).** Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1* (1), 441-449.
- Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010).** Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal, 47* (3), 633-662.

- Wang, M. T., Willet, J. B., & Eccles, J. S. (2011).** The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology, 49* (4), 465-480.
- Wellborn, J. G. (1991).** *Engaged and disaffected action: The conceptualization and measurement of motivation in the academic domain.* Unpublished doctoral dissertation, University of Rochester.
- Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1987).** *Manual for the Rochester Assessment Package for Schools.* Rochester, NY: University of Rochester.
- Wolters, C. A. (2004).** Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96*, 236-250.

Annex

Student Engagement in School - Four Dimensional Scale (SES-4DS)

01. When writing my work, I begin by making a plan for drafting the text.
02. I try to connect what I learn in one discipline with what I learn in others.
03. I spend a lot of my free time looking for more information on topics discussed in class.
04. When I'm reading, I try to understand the meaning of what the author wants to transmit.
05. I review my notes regularly, even if a test is not coming up.
06. My school is a place where I feel excluded. (R)
07. My school is a place where I make friends easily.
08. My school is a place where I feel integrated.
09. My school is a place where it seems to me that others like me.
10. My school is a place where I feel alone. (R).
11. I am absent from school without a valid reason. (R)
12. I am absent from classes while in school. (R)
13. I deliberately disturb classes. (R)
14. I am rude toward teachers. (R)
15. I am distracted in the classroom. (R)
16. During classes, I put questions to the teachers.
17. I talk to my teachers about my likes and dislikes.
18. I comment with my teachers, when something interests me.
19. During lessons, I intervene to express my opinions.
20. I make suggestions to teachers about how to improve classes.

(R) Reversed items.

O envolvimento e a inovação pedagógica: Um binómio de longa duração

Justino Magalhães
Instituto de Educação
da Universidade de Lisboa
justinomagalhaes@ie.ulisboa.pt

Resumo

O envolvimento é um conceito cuja definição se opera por aproximações sucessivas ou se obtém por derivação semântica. Em sentido genérico, refere-se ao interno da participação, à combinatória entre comprometimento e fruição, posto que está associado a acção e responsabilização. É um conceito reflexivo, que concilia interesse e obrigação. O envolvimento escolar é hoje essencialmente uma categoria psicológica. Mas, sendo educação, constitui um desafio interdisciplinar que deu substância e sentido à inovação pedagógica. Neste texto, referir-me-ei ao binómio envolvimento/inovação pedagógica, no âmbito das correntes pedagógicas contemporâneas.

Palavras-chave: envolvimento, envolvimento escolar, inovação pedagógica, corrente pedagógica

Abstract

Engagement is a concept whose definition operates by successive approximations or that is obtained by a semantic drift. In a generic sense, it refers to the internal participation and to the combination between involvement and enjoyment, since it is associated with action and accountability. It is a reflexive concept, which combines interest and obligation. The school engagement is now essentially a psychological category. But, being education, it is an interdisciplinary challenge that gave substance and meaning to pedagogical innovation. In this text, I will refer to the binomial

engagement / pedagogical innovation in the context of contemporary pedagogical trends.

Keywords: engagement, school engagement, educational innovation, pedagogical trend

1. Envolvimento e inovação pedagógica

Jean-Jacques Rousseau, em *Du Contrat Social* (1762), fez uso do conceito *s'engager* para reportar o acto de associar-se, sem opor radicalmente submissão e contrato. Pelo *contrato social*, o que o homem perde de liberdade natural (e de ilimitação no direito natural àquilo que lhe é necessário) ganha em liberdade civil e em protecção de propriedade. Obrigar-se é estar informado, participar, convencionar, responsabilizar-se. Envolver-se é sair de si sem se confundir com outros. A Ilustração ganhou sentido formativo ao legitimar e substantivar a interacção entre o indivíduo e o colectivo. Nesse binómio, a Escola, como instância fundamental da modernização social, tornou possível um sujeito colectivo.

Com a institucionalização da escola, a tendência foi instrumentalizar a escolarização, em função do nacionalismo de Estado, do regime político, da hegemonia de classe, do domínio cultural. Cedo emergiram as vozes de desescolarização, como ruptura contra a hegemonia do poder político, como autonomia escolar, como condição de realização do sujeito.

O envolvimento escolar é hoje essencialmente uma categoria psicológica. Mas pedagogicamente constitui um desafio interdisciplinar. Assim, por contraponto à escola tradicional caracterizada por pedagogias de prémio e castigo, a Escola Nova, cujos princípios estruturantes Adolphe Ferrière sistematizou e publicou em 1915¹, deu consequência à aplicação pedagógica da lei biogenética, como garantia de conciliação entre interesse e esforço. Em *A Educação pelo Trabalho*, Celestin Freinet analisou um conjunto de princípios pedagógicos organizadores, designadamente o binómio jogo-trabalho, concluindo, entre outros aspectos:

¹ Adolphe Ferrière publicou os princípios estruturais da Escola Nova, no prefácio de *Une école nouvelle en Belgique*, de Faria de Vasconcelos.

À medida que a criança for sendo impregnada pelo sentido e o poder do trabalho, fixar-se-á pouco a pouco, segundo os seus gostos, a sua compleição e as suas necessidades. Teremos atingido o objectivo que a ciência pedagógica balbuciente nem sequer sabia distinguir nem delimitar. (p. 220)

E, num outro passo, Freinet aventura: “A preocupação da disciplina está na razão inversa da perfeição na organização do trabalho, do interesse dinâmico e activo dos alunos” (p. 223). Dando consequência à escola do trabalho, as pedagogias cooperativistas, designadamente as inspiradas em Celestin Freinet, apostaram basicamente na gratificação do sujeito através da convenção protocolar e normativa, da efectiva produção, da colaboração recíproca.

Mais perto de nós, Georges Snyders, centrado na instituição escolar, trouxe ao debate pedagógico a noção de *joie*, como complexo cultural marcado pelo contraditório, que envolve esforço, compromisso interior, participação sociocomunitária, e cuja gratificação é frequentemente indirecta (Snyders, 1993); assim, afirma:

Chercher la joie, faire effort vers la joie, c’est aussi ressentir l’angoisse, certes dans son âpreté, mais également dans sa force créatrice qui nous interdit de stagner à aucune étape. Ressentir la culpabilité: nous devrions être punis, nous punir de ce que nous avons laissé faire et de beaucoup à quoi nous avons au fond participé, par quoi nous vivons à la fois notre humiliation est un sursaut qui tente de s’en dégager. (p. 18)

O conceito de envolvimento toma diferentes acepções, em conformidade com a conjuntura histórica e com a corrente pedagógica. Actualmente, está muito associado à psicologia e à sociologia, e tende a ser descrito como um quadro científico-técnico, formado por várias dimensões e passível de diferentes estratégias de acção. Também tem vindo a converter-se num desafio da educação formal e, por consequência, num desafio escolar, ainda que boa parte das situações tomadas como anómalas ou críticas não possam ser resolvidas em sala de aula, ou através da acção didáctica. O envolvimento prolonga-se para lá do didáctico, pois que é, em regra, da ordem do meta-educativo e suscita um quadro pedagógico. Farei referências às designadas pedagogias do envolvimento (*Pedagogies of Engagement*).

Quer se proceda a uma análise/desconstrução das pedagogias de envolvimento, quer se proceda a um exercício de construção histórica, o núcleo reflexivo não se confina ao sujeito e menos ainda ao primado da acção. O envolvimento, sendo um desafio à vontade individual, é-o também à vontade colectiva e de gratificação indirecta. A combinatória vontade-sujeito-acção não varia apenas em intensidade e no grau de realização, mas reflecte e é determinada pelo grau de empenho e pela simbiose do sujeito na acção. A intensidade do envolvimento é a realização. O racional deste quadro é que o grau de participação corresponde ao *continuum* de motivação, compromisso, ideação, assegurados pela cooperação.

A inovação pedagógica tem tornado possível a articulação dos três elementos estruturantes do *engagement*: o auto, o hetero, o volitivo. A vontade é frequentemente estimulada pelo produto necessidade/ interesse, mas tanto o discernimento da necessidade primária é matéria de esclarecimento, quanto o reconhecimento da necessidade secundária envolve informação. Há um racional no envolvimento. Envolver-se é obrigar-se, reconhecendo a permanência, aceitando e transformando-se na mudança. Tal como o caracterizou Pierre Bourdieu, o *habitus* é um envolvimento consequente pois que “es un sistema de disposiciones abierto, que va a quedar constantemente sometido a experiencias y que quedará, por ende, transformado por ellas” (in Bourdieu & Chartier, 2011, p. 75). Assim definido, o *habitus* é um conceito com relevância pedagógica e profundo significado antropológico. Não há transformação do sujeito sem envolvimento do próprio.

Rousseau, em *Considerações do Governo da Polónia*, escrito em 1772 e publicado em edição póstuma em 1782, fez uso do termo *engagé* para se referir quer ao vínculo/ compromisso cívico do cidadão espartano com o governo da cidade-estado, quer à condição de participação (associação secundária) da governação moderna; sintetizando o pensamento, proclamou: “a vingt ans un Polonais ne doit pas être un autre homme; il doit être un Polonais» (apud Burgelin, 1969, p. 72). Condorcet propôs um plano nacional de instrução que contivesse o compromisso/ iniciação do aprendiz na história e no destino pátrios. Immanuel Kant admitiu que, em resultado do Iluminismo e do dever moral, adviria uma cidadania. Mas foi Johann Friedrich Herbart quem concebeu uma racionalidade pedagógica em que o ambiente escolar pudesse ser a resultante do interesse dos sujeitos, critica e inteligentemente conduzido. Em seu entender, o interesse comanda a relação dos indivíduos com o mundo e com a humanidade, e a pedagogia permite cultivar o interesse multilateral,

levando o sujeito a percorrer os quatro graus da instrução: 1º classificar ou isolar; 2º associar ou confrontar; 3º sistematizar ou enquadrar; 4º método ou aplicação.

O interesse é motivo de agregação e aprendizagem. Quando pedagogicamente conduzido engloba a inteligência, o vínculo afectivo, o grau de realização da tarefa escolar a contento do sujeito. A estética ocupa em Herbart o estatuto de uma meta-educação, que dá sentido à acção e campo à realização dos indivíduos. Georg Kerchensteiner fez depender a agregação e o envolvimento do formando da atmosfera afectiva que o educador proporciona e, por outro lado, do esforço e da realização vocacional do sujeito aprendiz. Relacionar a acção pedagógica com a realização vocacional, muito particularmente no caso do professor, é, para Kerchensteiner, a garantia de aceitação, compromisso e pleno êxito; assim, recolocou o amor magistral, colhido em Platão, no quadro lexical e na atmosfera envolvente da relação pedagógica.

O movimento da Escola Nova, ao centrar a relação pedagógica no pedocentrismo, fez corresponder a escolarização à reificação e edificação dos sujeitos e do grupo-sujeitos. Ainda que o internato não fosse condição exclusiva como ideal educativo, ao defendê-lo, a Escola Nova ressalta a preocupação de envolvimento total do educando: “A Escola nova é um internato, pois só a influência total do meio no seio do qual a criança se move e cresce permite realizar uma educação plenamente eficaz” (in Gomes, 1980, p. 249) ². Nos princípios fundamentais da Escola Nova, tudo está previsto e orientado para a actividade e a realização do indivíduo (criança ou adolescente), convertendo-o em escolar, num ambiente natural e num contexto institucional. A modalidade de internato-escola, instalado em local periurbano, possibilitava, por um lado, beneficiar do ambiente natural e da liberdade permitida pela manipulação e fabrico de artefactos úteis, e, por outro lado, a deslocação à cidade para fruir das realizações e potencialidades socioculturais. Também a organização da relação grupal e curricular em concertação com os alunos favorecia o total envolvimento educativo dos sujeitos.

“Vivência” foi o termo que Ortega y Gasset escolheu para traduzir a sobreposição, no sujeito, entre vida e transformação. Henri Bergson referiu-se ao “elemento vital”

2 O que aqui vai transcrito é a primeira parte do princípio nº 2, dos 30 Princípios da Escola Nova, publicados, como atrás referido, pela primeira vez em 1915, e refundidos na sequência da aprovação no Congresso das Escolas Novas de Calais, em 1921.

como motor de empenho e desenvolvimento do indivíduo, criança ou adulto. O princípio de que o “elan vital” está subjacente a todas as actividades da criança e que ele corresponde uma “ordem” foram tornados pedagogia por Maria Montessori. Na pedagogia montessoriana, no elan vital e na ordem que lhe é inerente deverão residir o móbil e a organização das actividades da criança, combinando exercício e expectativa. Edouard Claparède entendeu que respeitar e envolver o sujeito implicava uma escola e, de certo modo, uma educação por medida, adequada e ajustada ao estágio de desenvolvimento e às necessidades do educando. Para que a satisfação das necessidades correspondesse a um equilíbrio homeostático, deveria envolver auto-regulação e funcionalidade, e, em consequência, uma escola activa. Como as crianças diferem entre si, Claparède defendia: “É necessário que a escola tenha em conta as aptidões pessoais e se aproxime do ideal da escola por medida” (apud Rocha, 1988, p. 79).

Foi Ovide Decroly que retomou a simbiose e a idiossincrasia entre o crescimento do indivíduo e a formação cultural e material da Humanidade, estruturando uma sequência de centros de interesse que perfizesse um currículo escolar básico. Retomou e converteu em currículo básico os estádios de desenvolvimento da humanidade: a procura e produção de alimentos; a habitação e a agricultura; a economia e a organização política; a espiritualidade e os valores. A sequência de centros de interesse decroliana corresponde à cadeia filológica e individual de sobrevivência e realização pessoal e grupal, pelo que concilia vontade, mobilização e pragmatismo. Para Decroly (apud Rocha, 1988), a aprendizagem por centros de interesse é uma actividade global:

(...) uma vez que tomámos o interesse como ponto de partida, sentimo-nos na obrigação de proporcionar à criança ocasiões de observar, de associar as ideias e de as exprimir. Nesta linha, dividimos os exercícios em três categorias: a observação, a associação e a expressão. (p. 70).

Em John Dewey, o envolvimento/ realização do sujeito toma plano e realização na experiência. Dando curso ao pragmatismo, entendeu que a experiência é totalidade e transformação, pelo que, se pedagogicamente enquadrada, produz metamorfose. Para Dewey (apud, Rocha, 1988), através da experiência era possível compatibilizar interesse e esforço, e assegurar um desenvolvimento entre o indivíduo e a sociedade:

A sociedade é uma agregação de indivíduos e estes são função da sociedade: não possuem existência por si mesmos. O indivíduo vive na, para e pela sociedade; no entanto, a sociedade só tem existência nos e pelos indivíduos que a compõem. (p. 62)

Na sequência do princípio pedagógico de *learning by doing*, Dewey conclui: “a única maneira de educar para a vida social consiste em praticar a vida social” (idem, p. 64).

António Sérgio introduziu no debate pedagógico português a noção de Escola do Trabalho, que tinha colhido em Kershensteiner e que, ao tempo, Celestin Freinet vinha tornando realidade. A escola produtiva fazia parte do programa pedagógico revolucionário de Anton S. Makarenko. Para António Sérgio, a Escola do Trabalho permite implementar um currículo composto por actividades significativas de plena realização material e simbólica. Associado à Escola do Trabalho, Sérgio lançou o conceito de Escola-Município sedimentada no compromisso cívico e concretizado como cooperativa de produção e de fruição. Segundo ele, a Escola-Município, realizada através da Escola do Trabalho, seria uma realização material com manifesto benefício comunitário, congregando o individual e o social. Sugeriu, assim, que entre as diferentes modalidades de *self-governmet* escolar, a que melhor se adequava a Portugal era “a organização dos estudantes pelo exemplar de um município” (Sérgio, s/d, p.65). Com efeito, como a vida adulta não é a de estudante, o treino político-social deveria fazer-se na escola, “pois que todos aceitam como evidente que a educação de um pianista se deve fazer tocando piano” (id., p. 63).

Freinet, como referido, recriou a escola como cooperativa infantil ou juvenil de produção cognoscente, material, simbólica e comunicacional. A cooperativa escolar é um lugar de envolvimento total do sujeito criança e de concretização da escrita como interacção, designadamente através do texto colectivo e da imprensa escolar. A combinação entre o trabalho produtivo e a produção simbólica surge como meio pedagógico agregador e significativo. O avanço da psicologia behaviorista trouxe a motivação para o centro da realização pedagógica e da acção didáctica. No jogo de estímulo-resposta, o grau de envolvimento do sujeito tornou-se condição favorável e de algum modo determinante para o êxito da aprendizagem. Cabia ao professor criar um motivo para cada lição e torná-lo atraente para os alunos. Diferentemente, a pedagogia construtivista assentava no primado da endogenia, desenvolvendo-se em sintonia com a iniciativa e a progressão do sujeito individual e do colectivo de sujeitos.

Tanto o sistema de projectos orientado pelo interesse, tal como foi idealizado por William Kilpatrick, quanto o Plano de Dalton, pressupondo um ensino inteiramente individualizado, foram experimentações pedagógicas que intentaram levar o individualismo a um extremo de autocentrismo que assegurasse dedicação total. O avanço do conhecimento e da orientação psicológica converteu a motivação no desafio principal da acção do professor: motivação pelo estímulo; motivação pela actividade e pelo significado da acção. A escola activa visou resolver a ausência de estímulo ou o alheamento a que o sujeito era frequentemente votado, através de métodos (os métodos activos) que assegurassem aos alunos a sequência de actividades cognoscentes, motoras e técnicas.

O currículo e os meios didácticos foram desdobrados numa exercitação progressiva. Por meados do século XX, a motivação e a actividade eram os principais meios a que o professor deveria recorrer para obter o compromisso e o envolvimento do sujeito aluno, e para conferir significado à aprendizagem e à formação escolares. As escolas ampliavam-se no plano arquitectónico, multiplicando os espaços e ajustando-os. Permitiam diversificar os modos de ensino, recriar pequenos e grandes grupos, em conformidade com a natureza das tarefas e o interesse dos sujeitos. Entretanto, a escola compreensiva e o ensino obrigatório traziam novas exigências em termos de motivação e envolvimento dos alunos. O desígnio de manter no sistema, pelo máximo de tempo, públicos e segmentos populacionais desmotivados, alheados da realidade cultural escolar, refractários ou não-preparados, envolveu o recurso a novas modalidades de motivação e busca de envolvimento.

A instrucionalização destes públicos provocou novas questões pedagógicas e a democracia escolar forçou ao questionamento interdisciplinar e a novas estratégias didáctico-pedagógicas. O percurso escolar incluiu alternativas e as pedagogias críticas, surgidas como reacção à mundialização e à uniformidade escolar, por momentos, pareceram dar razão aos refractários e às correntes de pensamento da desescolarização, associadas à multiculturalidade e à busca de currículos substitutivos. Assim pois, o envolvimento esteve no centro da evolução das correntes pedagógicas e da inovação escolar. O desafio era o de manter alunos envolvidos e realizados, sem aligeirar a complexidade, a dureza, e a progressão curricular.

Todavia, aquém dos anos 80, não foi mais possível enfrentar a realidade com uma perspectiva uniforme de inovação. Manifestamente, era necessário alterar a pedagogia para obter uma aceitação por parte de sectores críticos e de públicos,

na origem heterogêneos e portadores de distintas expectativas. Este quadro crítico conferiu relevância à psicologia e às pedagogias de remediação, mas cedo desafiou a pedagogias alternativas. A educação como prevenção e norma, que tinha encontrado no educacional escolar coerência e realização, sucumbiu em face de desafios novos e abriu lugar ao debate pedagógico integrado, de abrangência interdisciplinar. A remediação deu lugar à prevenção e não apenas à terapia. A escola vacilou e a relação escola-sociedade ficou irremediavelmente alterada. Mas a progressiva instrumentalização do envolvimento em torno do indivíduo e da sua relação próxima com os outros e com a realidade conferiam um imediatismo e uma determinação da acção que a psicologia chamou a si.

2. Pedagogias do envolvimento

Internalidade, alteridade, intencionalidade, responsabilidade deram curso à interacção do sujeito consigo mesmo, do sujeito com o grupo e do sujeito com o currículo, e são as principais dimensões não-materiais que ressaltam da evolução pedagógica. As pedagogias do envolvimento estão focalizadas na realização cognoscente e na satisfação do sujeito, dando, desta forma, consequência ao princípio de que o indivíduo estará tanto mais disponível para despende esforço na aprendizagem e na formação, aprofundando, exercitando, aplicando com rigor, buscando e construindo sentido performativo e sociocomunitário, se dessa educação resultar uma satisfação significativa, num futuro imediato. O reconhecimento dos resultados, seja por ver transformada a realidade, seja por obter satisfação individual, é fruto de ideação, participação, racionalidade, por parte do sujeito.

A responsabilidade quanto a futuro mereceu a Immanuel Kant uma proclamação de princípio que contém compromisso e responsabilização: Age como se foras universal. Recentemente, Jean-Bernard Paturet recolocou no debate pedagógico o binómio entre ética e responsabilidade educativa quanto a futuro, retomando a semântica do termo *gage* para mostrar que nele está impregnada a noção de futuro. Paturet revelava que *gage* significou caução, garantia de contrato, promessa de futuro ou, noutra acepção, significou salário, vínculo entre as partes que, estabelecendo um contrato de sobrevivência no presente, potenciam o futuro (cf. Paturet, 1995, pp. 105-106). No mesmo sentido, desde a segunda metade de Oitocentos que ficara

associada ao ensino normalista a figura contratual de “bolsa de normalista” e no caso francês “engagement decenal”. Tratava-se de contratos prévios que os candidatos a professores assumiam junto das autoridades locais, pelos quais concorriam a bolsas de formação, mediante garantia de, nos dez anos imediatos, trabalharem para a entidade local que subvencionava os estudos. Findo o tempo contratual, os profissionais poderiam concorrer livremente para outros locais ³.

Tomando como referência o artigo *Pedagogies of Engagement: Classroom –Based Practices*, em que são apresentados os resultados de um estudo desenvolvido com alunos do ensino superior, ressalta o complexo estrutural de uma pedagogia de envolvimento constituído por cinco dimensões: grau de mudança escolar; colaboração activa na aprendizagem; interacção estudante-instituição; experiências de enriquecimento educacional; suporte assegurado pelo meio (Smith, Sheppard, Johnson e Johnson, 2005). Há neste complexo uma articulação entre melhorias cognitivas e transformações do próprio e da realidade envolvente, orientadas e avaliadas pela relevância em termos (auto)educacionais. A componente de comprometimento e auto significado é salientada pelos autores do referido estudo ao citarem Russ Edgerton, a quem atribuem o termo “pedagogies of engagement”:

Throughout the whole enterprise, the core issue, in my view, is the mode of teaching and learning that is practiced. Learning ‘about’ things does not enable students to acquire the abilities and understanding they will need for the twenty-first century. We need new pedagogies of engagement that will turn out the kinds of resourceful, engaged workers and citizens that America now requires (In Smith, et al. 2005, p.1)

As pedagogias de envolvimento recolhem uma grande influência da psicologia social e experimental, recuperando estratégias de convencimento e de condução dos sujeitos e dos grupos, que desde meados do século XX tinham sido implementadas com vantagem acrescida pela publicidade e a fidelização. Transferindo tais estratégias para o quadro escolar, Robert-Vincent Joule (2005) ressalta os princípios

3 Para França, pode consultar-se “Engagement Décenal”, in Dicionário Buisson (1911), onde, entre outros instrumentos legais, é referido o Decreto de 18 de Janeiro de 1887, cujas disposições “engagent” simultaneamente o aluno-mestre e a família.

psicossociais que as orientavam: o princípio da liberdade, dotando, sempre que possível, os alunos do estatuto de decisor, livre e responsável; o princípio do primado da acção, realizando actos, sempre que possível, mas actos livres; o primado da naturalização, que assegure a harmonia entre a personalidade, os gostos e as atitudes; o princípio da desnaturalização, que leve os professores e outros agentes educativos a tomarem uma atitude de não acomodação do educando.

Os princípios desta pedagogia do agir são a acção e a responsabilização, que levam os actores não apenas a tomar decisões, mas também a ficar envolvidos nas implicações. Como especificado por Joule (2005):

Il s'agit d'une pédagogie de la responsabilisation dans la mesure où ces décisions et ces engagements sont obtenus dans des conditions telles que les élèves ne peuvent que s'y reconnaître, ceux-ci ne pouvant en appeler qu'à ce qu'ils sont en définitive, des élèves responsables pour en rendre compte.

Uma das estratégias mais consequentes para a pedagogia activa e de envolvimento é a pedagogia por problemas, cuja sequência didáctica dos passos fundamentais foi proposta por uma equipa de investigadores da Universidade de Delaware, à frente dos quais está George Watson. Esta pedagogia consiste em: apresentação de um problema aos alunos; através da discussão, os estudantes colocam questões sobre aspectos em que o problema não lhes é claro, ou familiar; os estudantes estabelecem uma ordem para a resolução destas dificuldades; discutem entre si e com o professor as principais estratégias e matérias para a resolução; prosseguem de forma continuada a discussão e a resolução de dificuldades geradas pelo problema até concluírem que estão resolvidas todas as dúvidas e por consequência o problema. O instrutor faz função de guia (cf. Watson, Allen, Duch, Groh, Hans e White, 1997).

É tempo de concluir. A questão do envolvimento do educando e do aprendiz no ideário, nos processos, no reconhecimento dos resultados constituiu e constitui um desafio à educação e à pedagogia, mas foi solucionada de forma diversa ao longo do tempo. Das pedagogias de prémio e castigo, inspiradas em Rollin, às pedagogias do envolvimento vai um longo percurso em que nada foi deixado perdido. A premiação ou o castigo, como o dever e a responsabilização, foram dando lugar a uma satisfação processual assegurada pelo interesse multilateral e pelo binómio necessidade-interesse, para, com o avanço da sociologia e da psicologia, abrir uma

maior focalização no sujeito individual ou grupal, fazendo-o participar de forma activa e crítica na ideação, na acção, no reconhecimento e avaliação. O envolvimento depende da motivação e da participação, mas da complexidade de factores em presença fazem necessariamente parte a intencionalidade, o compromisso, a responsabilidade.

As pedagogias do envolvimento vieram repor um complexo estrutural que não circunscreve o envolvimento a uma categoria psicológica e não permite uma solução estritamente técnica. O envolvimento reemerge como questão interdisciplinar e desafio tão actual quanto exigente, que carece de uma solução pedagógica integrada.

Referências

- Bourdieu**, Pierre & Chartier, Roger (2011). *El Sociólogo y el Historiador*. Madrid: Abada Editores.
- Burguelin**, Pierre (1969). Introduction a Jean-Jacques Rousseau. In *Émile ou de l'Éducation*. Paris, Gallimard; pp. 9-73.
- Ferrière**, Adolphe (1915). Prefácio. In António Faria de Vasconcelos. *Une école nouvelle en Belgique*. Paris e Neuchâtel: Delachaux & Niestlé e Librairie Fischabacher; pp. 9-17.
- Freinet**, Celestin (1974). *Educação pelo Trabalho* (vol. II). Lisboa: Editorial Presença.
- Gomes**, Joaquim Ferreira (1980). *Estudos para a História da Educação no século XIX*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Joule**, Robert-Vincent (2005). La Pédagogie de l'Engagement. *Les Cahiers Pédagogiques*, nº 429-430.
- Paturet**, Jean-Bernard (1995). *De la Responsabilité en Éducation*. Ramonville Saint-Agne: Editions Erès.
- Rocha**, Filipe (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Editora Estante.
- Sérgio**, António (s/d). *Sobre Educação Primária e Infantil* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Inquérito.
- Smith**, Karl A.; Sheppard, Sheri D.; Johnson, David W. & Johnson, Roger T. (2005). Pedagogies of Engagement: Classroom –Based Practices. *Journal of Engineering Education*, January (1-15).
- Snyders**, Georges (1993). *Heureux à l'Université. Étude à partir de quelques biographies*. Paris: Nathan.
- Watson**, George; Allen, Deborah; Duch, Barbara; Groh, Susan; Hans, Valence & White, Harold (1997). *Student-Centered Learning: a Challenging Odyssey in PBL*. www.udel.edu/pbl [4-apc-pbl], acedido em 29/10/2013

Mejora de la convivencia en la escuela

Gonzalo Musitu-Ochoa

Universidad Pablo Olavide (España)

gmusoch@upo.es

Belén Martínez-Ferrer

Universidad Pablo Olavide (España)

bmarfer2@upo.es

Resumen

En la presente comunicación se realiza una revisión teórica sobre la influencia de la familia y la escuela en el ajuste del adolescente. La idea subyacente en esta ponencia es la siguiente: el alumnado que se implica y compromete en la escuela y en el aula tiene, generalmente, una historia de socialización y funcionamiento familiar más positivo que el alumnado menos implicado y, también, tiene una mayor disposición y actitud más positiva a las innovaciones y creaciones que el profesorado introduce en las aulas para lograr el compromiso y la implicación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Uno de los problemas de ajuste más importante en la adolescencia es la expresión de conductas delictivas, disruptivas y violentas. En esta presentación, se analiza la implicación en conductas delictivas y disruptivas en la escuela desde la teoría de las trayectorias de Moffit y se destaca el papel de la familia y de la escuela en el ajuste de los adolescentes y en la prevención de problemas de conducta en este periodo. Finalmente, se propone que ambos escenarios, familia y escuela, participen de manera conjunta en la mejora de la convivencia escolar, lo que se evidencia en una menor implicación de los adolescentes en conductas delictivas, disruptivas y violentas.

Palabras-clave: convivencia escolar; familia; escuela; ajuste del adolescente.

Abstract

In this communication we expose a theoretical review about the influence of family and school on adolescent adjustment. The idea behind this paper is the following: the students who are involved and committed to the school and classroom generally has a history of socialization and more positive family functioning as compared to less involved students. Also, involved students have a greater willingness and more positive attitude to innovations and creations presented by teachers in classrooms to achieve the commitment and involvement of students in the teaching and learning process, as compared to less involved students. One of the most important adjustment problems in adolescence is the expression of criminal, disruptive, and violent behaviors. In this communication we examine the involvement in criminal and disruptive behavior in school from the theory of Moffit paths. Moreover, empirical evidence highlights the role of family and school on adolescent adjustment, and prevention of behavioral problems in this period. Finally, it is proposed that scenarios, family and school, to participate jointly in improving school life, which is evidenced by a lesser involvement of adolescents in criminal behavior, disruptive and violent.

Key-words: coexistence school; family; school; adolescent adjustment.

1. Introducción

En esta comunicación vamos a tratar el ajuste en la adolescencia subrayando el papel de la familia y la escuela. Los niños y adolescentes son competentes en la medida en que sean capaces de responder de manera funcional a las demandas y exigencias del medio –familiar, escolar y social-, y, naturalmente, estas competencias se potencian fundamentalmente en el medio familiar. En definitiva, la idea subyacente en esta ponencia es la siguiente: el alumnado que se implica y compromete en la escuela y en el aula tiene, generalmente, una historia de socialización y funcionamiento familiar más positivo que el alumnado menos implicado y, también tiene una mayor disposición y actitud más positiva a las innovaciones y creaciones que el profesorado introduce en las aulas para lograr el compromiso y la implicación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2. Conductas de riesgo y exploración en la adolescencia

La mayoría de los adolescentes se integra sin problemas en el complejo mundo de los adultos. Este proceso de integración no está exento del cuestionamiento de las leyes y normas sociales y, en consecuencia, la exploración de los límites de lo socialmente establecido. En este sentido, no es extraño observar cómo algunos adolescentes se implican en conductas de alto riesgo (consumo de sustancias, conducta delictiva, violencia escolar, violencia con los iguales) de diversa gravedad y que van desde dificultades ocasionales asociadas a determinados eventos vitales estresantes, hasta problemas recurrentes especialmente graves.

A continuación nos vamos a centrar en las conductas delictivas y violentas, puesto que este tipo de conductas han aumentado de manera alarmante tanto en términos de frecuencia como en intensidad. ¿Por qué los adolescentes participan en este tipo de conductas? ¿Por qué en algunos casos la implicación en actos delictivos y violentos se circunscribe al periodo adolescente mientras que en otros es el inicio de un modo de socialización? ¿Qué factores favorecen la expresión de estas conductas? ¿Qué podemos hacer para prevenir que los adolescentes participen en actos delictivos y violentos? A lo largo de este capítulo intentaremos dar respuesta a estos interrogantes.

2.1 Marcos interpretativos de la conducta delictiva y violenta en la adolescencia: Trayectoria persistente y transitoria

Hemos expuesto anteriormente que es relativamente frecuente que los adolescentes se impliquen en conductas de riesgo como el consumo de sustancias, actos delictivos o violentos. En algunos casos estas conductas se limitan al periodo adolescente pero, desafortunadamente, en otros, estas conductas se prolongan en el tiempo y cristalizan en una adultez vinculada al consumo de drogas, a la violencia y a los actos delictivos. Para Moffit (1993) ambos modos de participación en actos delictivos y violentos responden a dos patrones de desarrollo, cada uno con una historia y etiología propias. Una mayoría muestra conductas antisociales solamente durante la adolescencia; mientras que un pequeño grupo se implica en conductas antisociales en todos los estadios de la vida.

Estas dos trayectorias constituyen dos grandes marcos interpretativos de la conducta delictiva en la adolescencia. El primero de ellos postula que estos comportamientos forman parte de una trayectoria transitoria, es decir, que son en gran parte expresiones de una búsqueda y consolidación de autonomía y que, por tanto, constituyen tareas evolutivas normativas de este período del ciclo vital. El segundo acercamiento parte del supuesto de que la expresión de las conductas delictivas y violentas en la adolescencia es resultado de un proceso previo y parte de una trayectoria persistente, en la cual están implicados de forma acumulativa procesos como una socialización negativa, fracaso escolar, etc.

2.1.1 Trayectoria transitoria

Uno de los rasgos definitorios de la adolescencia es la exigencia de una mayor participación en la toma de decisiones en el ámbito familiar y escolar. En consecuencia, los adolescentes exploran distintas alternativas (de ocio, de relaciones sociales y amorosas, etc.) entre las que se encuentran las conductas de riesgo, una categoría creada por los adultos. Este deseo de experimentación y participación creciente choca con los muros que rodean los mundos “exclusivos” de los adultos, quienes consideran a los hijos aún inmaduros para otorgarles ese grado de participación. Tal y como sugiere Moffit (1993) existe un vacío o laguna entre la madurez biológica y la madurez social de los adolescentes, acentuada en los últimos tiempos por un inicio cada vez más precoz de la pubertad y un mayor retraso en su proceso de autonomía y asunción de responsabilidades. En otras palabras, el adolescente es ya físicamente capaz, por ejemplo, de mantener relaciones sexuales, sin embargo y al mismo tiempo, se le impide participar en la mayor parte de los aspectos más valorados de la vida adulta. Esta tensión entre el deseo del adolescente por iniciarse en la vida adulta y la resistencia de los adultos a que se incorpore en este mundo se ha acrecentado en los últimos años como resultado de la situación económica y social actual. La sociedad no es capaz de ofrecer a los adolescentes (y jóvenes) un trabajo que les permita asumir responsabilidades adultas e incluso formar una familia. El mercado laboral actual demanda personas con gran flexibilidad y especialización, con juventud y experiencia, para trabajos probablemente temporales con una remuneración que difícilmente permite al joven fundar una familia o comprar una vivienda.

En esta situación, un comportamiento desviado puede tener su origen en un fracaso de la familia, de la escuela o de ambos en asumir las necesidades crecientes de autonomía, control y participación del adolescente. Las conductas de riesgo, por tanto, representan para el adolescente un tipo de conducta social que le permite el acceso a ciertos contextos en los que se siente protagonista y que se relacionan con el estatus de adulto. Moffitt señala tres procesos en el desarrollo de este tipo de conducta transitoria: la motivación, provocada por el tránsito hacia la madurez; la imitación social, que tiene lugar, fundamentalmente, en el grupo de iguales; y el refuerzo de la conducta, por el acceso a esos privilegios que simbolizan la madurez. Como consecuencia, es posible observar a adolescentes de ambos sexos bien ajustados que comienzan a delinquir o a implicarse en actos violentos en esta etapa del ciclo vital, hasta el punto de que este tipo de conductas pueden describirse incluso como normativas (Hawley y Vaughn, 2003). En este sentido, Segond (1999) subraya que la mayor parte de las investigaciones llevadas a cabo en el Reino Unido y Suecia durante los años setenta, muestran que la conducta delictiva y violenta es más una característica propia de la adolescencia que un comportamiento patológico.

2.1.2 Trayectoria persistente

Sin embargo, otros adolescentes, de nuevo más los chicos que las chicas, presentan ya conductas delictivas en un momento más temprano de la vida, agravándose estas conductas en la adolescencia y en la edad adulta (Farrington, Loeber y Van Kammen, 1990). Según Moffitt (1993) la precocidad de la conducta delictiva caracterizada por la comisión de actos de gravedad es el mejor predictor de una delincuencia crónica. Una situación tal estaría indicando una trayectoria persistente de la conducta delictiva. Este modelo se centra en los factores biológicos (por ejemplo, déficits neurofisiológicos), psicológicos (temperamento difícil, déficits cognitivos) y sociales (ambiente familiar aversivo) que influyen de forma temprana en el desarrollo de una personalidad o estilo conductual agresivo y antisocial en la adolescencia.

En este ámbito, existe consenso a la hora de definir la violencia como una característica profundamente persistente y crónica de determinados sujetos en todas las edades (Farrington y cols., 1990; Smetana y Bitz, 1996). Además, una vez que se inicia de modo temprano esta conducta, los sujetos continúan seleccionando entornos que favorecen y sostienen los actos violentos, creando una disposición

duradera al comportamiento antisocial. De este modo estas conductas se tornan reiterativas con el consecuente deterioro del ajuste personal e interpersonal (Garrido y Martínez, 1998). Las relaciones aversivas constituyen una parte importante de las interacciones sociales en la familia y el niño aprende a dominar a los otros miembros mediante medios coercitivos, resultando la interacción en una escalada de violencia tanto verbal como física. Además, cuando el niño llega al colegio es rechazado por sus comportamientos violentos y disruptivos y suele fracasar en su rendimiento escolar. Estos dos resultados contribuyen a acumular experiencias negativas y a perpetuar la conducta antisocial (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Moffitt, 1993).

La diferenciación entre trayectoria persistente y transitoria nos permite responder a la pregunta ¿Por qué algunos adolescentes participan en actos violentos en esta etapa mientras que en otros casos la implicación en estos actos es muy anterior y aumenta con la edad? Para responder a esta pregunta tenemos que fijarnos en la edad de inicio de estos comportamientos. Parece existir una fuerte relación entre inicio temprano y cronicidad, lo que vendría a confirmar la trayectoria persistente. Sin embargo, Thornberry (2004) ha señalado que la delincuencia infantil tampoco condena a un niño a una carrera delincuente persistente, ya que hay un grupo importante de adolescentes con edad de inicio temprana en actos delictivos que dice no haber cometido delitos graves (35%) o violentos (45%). Por el contrario, una amplia proporción de adolescentes que se inician en estos comportamientos en este periodo evolutivo se enmarcarían en la trayectoria transitoria y se explicarían considerando factores de riesgo próximos o contemporáneos tales como la pubertad o las cambiantes definiciones sociales en el mundo adolescente (Moffitt, 1993).

Sin embargo, creemos que estas dos orientaciones presentan puntos comunes en la explicación de la conducta delictiva en la adolescencia, por lo que no debieran considerarse como excluyentes sino, más bien, como complementarias en el ámbito de la investigación de factores explicativos y, obviamente, en la prevención e intervención. En efecto, en ambas perspectivas se otorga una gran relevancia a los escenarios donde discurre la vida del adolescente, fundamentalmente la familia y la escuela. Estos contextos de socialización influyen en la identidad del adolescente, en sus valores, creencias y conductas, de ahí su gran trascendencia en la explicación y prevención de la conducta violenta y delictiva del adolescente. La familia y la escuela pueden favorecer la participación en conductas de riesgo pero también pueden prevenirla, al ser “fuentes” de recursos que ayudan a enfrentarse a situaciones estresantes. Por ello vamos a profundizar en el papel que desempeñan

estas instancias socializadoras en la participación de los adolescentes en conductas violentas y delictivas.

3. El papel de la familia en la implicación en conductas de delictivas y violentas en adolescentes

En el periodo adolescente, las relaciones entre padres e hijos tienden a percibirse como tensas. Los hijos demandan una autonomía y una independencia que los padres no siempre están dispuestos a dar. Paralelamente, los padres exigen a los hijos unas responsabilidades y unos deberes que no siempre están dispuestos a asumir. Pese a estas fuentes de conflicto o pequeñas desavenencias los adolescentes españoles suelen estar satisfechos con sus relaciones familiares y consideran la familia como una fuente de apoyo. En la explicación de la conducta delictiva y violenta, la interacción entre padres e hijos resulta la variable predictora (Estévez, Jiménez y Musitu, 2007).

Un clima familiar positivo caracterizado por la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad entre ellos y la comunicación familiar abierta y empática, favorece el ajuste de los hijos y se asocia con una baja participación en actos delictivos y violentos. Mientras que cuando el clima familiar es percibido como negativo, la vinculación familiar es escasa y la interacción familiar es pobre constituye uno de los factores de riesgo más estrechamente relacionados con los problemas de conducta en niños y adolescentes (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Musitu, Estévez y Emler, 2007; Martínez, Murgui, Musitu y Monreal, 2008).

En este sentido, el conflicto familiar, pero sobre todo cómo se resuelven los conflictos familiares nos aporta una valiosa información sobre la probabilidad de que los adolescentes participen en actos violentos. La utilización de estrategias disfuncionales para su resolución, especialmente la ruptura de la relación, el abandono del hogar y la violencia favorece que los hijos expresen conductas violentas con sus compañeros, mientras que la utilización de estrategias de resolución de conflictos familiares como el diálogo se relacionan con una baja implicación del hijo adolescente en conductas delictivas (Martínez, Musitu, Murgui y Amador, 2009; Musitu, Martínez y Murgui, 2006). Esta pauta parece evidenciar que en la socialización familiar los padres enseñan a sus hijos a solventar los conflictos que surgen cotidianamente de un modo formal, por ejemplo, cuando los padres dicen a los hijos qué deben hacer para solucionar una disputa, así como (y sobre todo) de modo informal, los hijos

observan cómo sus padres resuelven los conflictos y replican estas estrategias en sus dificultades cotidianas.

La comunicación en la familia también ejerce un poderoso efecto en la participación de los adolescentes en actos delictivos y violentos. Los adolescentes que podríamos calificar de violentos suelen informar de un ambiente familiar negativo, caracterizado por una falta de comunicación o por la presencia de una comunicación negativa cargada de problemas. Contrariamente, la comunicación abierta y fluida, donde el intercambio de puntos de vista entre padres e hijos se realiza de forma clara y empática, con respeto y afecto, tiene un efecto protector, esto es, disminuye la probabilidad de participación en conductas de tipo delictivo y violento (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Martínez et al., 2008; Martínez et al., 2009).

4. La escuela como escenario predominante de desarrollo de conductas de riesgo

La escuela constituye un importante contexto cuya influencia en el desarrollo se lleva a cabo a través de la educación formal y, además, constituye uno de los ámbitos donde los chicos y chicas pasan mayor tiempo. Sin embargo, definir este contexto únicamente desde el punto de vista académico sería una excesiva simplificación (Estévez et al., 2007). A través de la educación formal, la sociedad delega en la escuela las obligaciones educativas de transmisión de valores y de preparación de las generaciones jóvenes para la vida adulta en el marco de lo que la sociedad exige. Estas características hacen de la educación formal un proceso de socialización fundamentado básicamente en el conformismo social, donde el profesor es un agente de socialización que inhibe o estimula determinados comportamientos y transmite los contenidos considerados importantes (Ovejero, 2003; Veiga, 2013).

En relación con las conductas delictivas y violentas, algunas características estructurales y organizativas de los centros de enseñanza pueden favorecer el desarrollo de estos comportamientos, como la masificación de estudiantes en las aulas, la carencia de normas de comportamiento claras para los alumnos y la orientación excesivamente autoritaria o excesivamente permisiva del profesorado. Cabe añadir también la impotencia que siente el profesorado cuando deben manejar problemas de disciplina en su aula. La falta de apoyo y de estrategias eficientes para hacer frente a los problemas de comportamiento del alumnado suele ocasionar

sentimientos de indefensión y falta de motivación en el profesorado, lo cual provoca no sólo un clima escolar más negativo sino un aumento de comportamientos disruptivos y transgresores (Veiga, 2011, 2012).

Pero además de estos factores generales del centro educativo, Cava y Musitu (2002) proponen otros más específicos de la organización del aula relacionados con los problemas de conducta en los alumnos. En primer lugar, el predominio de actividades altamente competitivas entre los estudiantes favorece la distinción ganadores-perdedores. La excesiva competitividad genera altos sentimientos de frustración y genera un planteamiento de la vida en términos de ganadores-perdedores, soslayando que muchas veces todos pueden perder o ganar. Un segundo factor hace referencia al aislamiento y rechazo social que sufren algunos alumnos en la escuela y sus pocas posibilidades de integración crea un sentimiento de marginación y de soledad muy relacionado con sentimientos de insatisfacción vital, de aislamiento y con una mayor participación en conductas violentas como agresor y, sobre todo, víctima (Veiga, 2012). En tercer lugar, la tolerancia y naturalidad con la que se perciben las situaciones de violencia y maltrato entre compañeros, fomenta los sentimientos de impunidad y la ‘naturalización’ de la violencia en los agresores y los sentimientos de indefensión e impotencia en las víctimas. Todo ello contribuye a la creación de un ambiente donde la violencia se percibe como algo normal e incluso como un modo eficaz (y en algunos casos el único modo) de resolver situaciones conflictivas y lograr aquello que se desea. En cuarto lugar, la presión que sufren los profesores por impartir los contenidos tiene como consecuencia que se considere el aprendizaje de habilidades interpersonales y de ciertos valores como algo poco relevante en la escuela.

Un rasgo común a todas las propuestas de mejora de la convivencia escolar y de prevención de la violencia es el papel fundamental del profesor. El profesorado tiene mucho que aportar en la prevención de situaciones conflictivas que implican comportamientos violentos en el alumnado. Cuando el profesor se esfuerza por establecer contactos positivos con sus alumnos, les ofrece atención individualizada, les trata con respeto y les ofrece apoyo, disminuyen los comportamientos agresivos en el aula, mientras que por el contrario, cuando el profesor desatiende a sus alumnos y se comporta irrespetuosamente con ellos, fomenta la agresividad en el aula. Contamos, pues, con una figura esencial para la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia que para desempeñar esta importante labor necesita recursos.

En definitiva, la familia y la escuela son dos agentes socializadores que desempeñan un papel crucial en el desarrollo del adolescente. Pueden proporcionar recursos para afrontar con éxito las demandas propias de su transición evolutiva sin implicarse en conductas de riesgo o participando en ellas de un modo exploratorio y transitorio. No obstante, unas relaciones disfuncionales con la escuela y con la familia parecen dejar al adolescente desprotegido, con una carencia de recursos que lo predisponen para implicarse en conductas de riesgo de un modo persistente. La gravedad de esta situación estriba en que la trayectoria persistente suele constituir el inicio de una adultez ligada a la conducta delictiva, pues ya se ha producido un proceso de socialización en este entorno de riesgo. Por esta razón, la intervención y la prevención resultan trascendentales. En numerosas ocasiones se ha destacado a la familia y a la escuela como ejes fundamentales de la prevención. Partiendo de este interés, son cada vez más numerosos los autores que señalan, además, la interacción familia-escuela como un nuevo escenario de intervención.

5. Relaciones familia y escuela: un nuevo eje de intervención en la prevención de la conducta delictiva y violenta

Tradicionalmente, la relación entre padres y profesores se ha caracterizado por ser escasa y fundamentalmente asociada con problemas de conducta o de rendimiento en los hijos. Sin embargo, la colaboración conjunta de padres y profesores reporta importantes beneficios para todos los participantes del proceso educativo (familia, escuela e hijos). Favorece el rendimiento académico, el ajuste escolar, el desarrollo de habilidades sociales y un mejor comportamiento en casa y en el colegio. Además, la participación conjunta de padres y profesores ha resultado ser muy eficaz en la prevención de la conducta delictiva y violenta en adolescentes.

La familia y la escuela constituyen dos ejes fundamentales del proceso educativo que desempeñan funciones complementarias (Aparicio, 2004; Kñallinsky, 2000). La familia, primer marco educativo del niño, es un ámbito de educación informal fundamental, por lo que su implicación en la escuela resulta de gran relevancia para el desarrollo integral de los adolescentes. Por su parte, la escuela constituye un importante escenario en la educación formal, donde además de los conocimientos académicos, se instruye en el mantenimiento de unas rutinas (horarios de sueño, de comida, de actividades...) y contribuye a la formación de patrones de interacción

que los niños y adolescentes utilizan en sus relaciones sociales. A través de estas prácticas los miembros de una comunidad aprenden un conjunto de conocimientos, habilidades, etc., organizados culturalmente y valorados en un momento histórico determinado.

En consecuencia, padres y profesores se implican en la educación de los mismos individuos desde perspectivas complementarias y, por tanto, ambos agentes deberían entenderse y trabajar en la misma dirección. Además, la educación recibida en la familia condiciona el aprendizaje escolar por dos razones fundamentales: en primer lugar, los valores transmitidos en la familia suponen una continuidad o una discontinuidad entre la cultura familiar y la escolar, y en segundo lugar, los padres crean un clima favorable o desfavorable hacia el aprendizaje que constituye un marco interpretativo para los hijos de la educación en la escuela (Oliva y Palacios, 1998; Villas-Boas, 2001). Esta confluencia en el objetivo de la escuela y la familia lleva asociado la conveniencia de un grado de consenso sobre qué es lo más adecuado para el desarrollo de los hijos.

En esta línea, Aguilar (2002) destaca cinco razones fundamentales que justifican la necesidad de una colaboración entre la familia y la escuela: (a) los padres son responsables de la educación de sus hijos y desde este punto de vista son clientes legales de los centros; (b) los profesores deberían tomar como marco de referencia el aprendizaje familiar para plantear aprendizaje escolar; (c) la investigación muestra que el aprendizaje familiar influye en el rendimiento; (d) los profesores, como representantes de la autoridad educativa, tienen la responsabilidad de velar para que los padres cumplan con sus responsabilidades escolares y compensar la actuación de aquellos padres no competentes o negligentes; y (e) los padres tienen reconocido por ley su derecho a tomar parte en las decisiones sobre la organización y funcionamiento del centro.

La implicación parental en la escuela necesita del establecimiento de canales de participación mediante los cuales se conocen las actividades que se realizan en cada contexto (Vila, 1998). Para ello, padres y profesores disponen fundamentalmente de dos mecanismos fundamentales que propician la participación de los padres: el trato formal y el informal.

El trato formal implica las reuniones de clase, las entrevistas, el consejo escolar y las AMPAS (Asociación de Padres y Madres de Alumnos). La iniciativa en el trato formal suele corresponder en su totalidad a la escuela, si bien en ocasiones son los padres, quienes ante algún cambio en el comportamiento de sus hijos, demandan al

colegio una cita formal. El trato informal, menos normativo y más espontáneo, suele canalizarse a través de las fiestas, el contacto en las entradas y salidas del colegio o la participación de los padres en excursiones y otras actividades extraescolares. En este caso la iniciativa no recae principalmente en la escuela, al contrario, la tendencia habitual es que los padres inicien el contacto con el centro a través de estas situaciones informales.

La escuela puede erigirse como un espacio donde padres y profesores pueden intervenir conjuntamente para mejorar el bienestar de sus hijos es a través de programas de intervención conjunta. En este tipo de programas resulta necesario que los padres consideren al centro escolar como una fuente de ayuda que complementa la formación de sus hijos y no como algo que les sustituye.

5.1 Colaboración padres y profesores: necesidades y recursos

Una de las propuestas más integradoras sobre la implicación de los padres en la escuela es la realizada por Hornby (1990) (cit por García-Bacete 2003). Este autor considera a los padres como recursos ante el proceso de escolarización de los hijos, pero al mismo tiempo la ocurrencia de la escolarización les plantea necesidades. Algunas necesidades son comunes a todos los padres y suelen hacer referencia al funcionamiento del centro escolar, mientras que otras son más específicas en función de las necesidades y recursos de los padres.

Este modelo resulta de gran utilidad para elaborar programas de intervención escolar y programas preventivos de conductas como el bullying y el consumo de sustancias.

Modelo integrador de Hornby

NECESIDADES	RECURSOS
<p>COMUNICACIÓN (todos los padres)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Facilitar a los padres un dossier donde figuren <ul style="list-style-type: none"> • Personal y teléfonos de interés del centro • Calendario escolar, horarios del niño y de atención a los padres • Órganos de gobierno, proyecto educativo, recursos del centro • Derechos y responsabilidades • Ayudas y becas de estudio • Datos y criterios de evaluación — Invitar a conocer el lugar donde se educan 	<p>INFORMACIÓN (todos los padres)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Indicadores socioeconómicos de la familia — Expectativas de los padres respecto a sus hijos — Clima familiar, — Carácter del niño, conducta habitual en casa y con hermanos y amigos — Datos sobre la salud del niño — Hábitos de lectoescritura, dificultades aprendizaje — Habilidades y necesidades destacables de los niños — Actividades extraescolares, gustos e intereses de los niños
<p>COORDINACIÓN-RELACIÓN (la mayoría de los padres)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Citas periódicas entre el profesor y los padres para tratar cualquier tema acerca de los hijos — Informes periódicos a los padres sobre sus hijos — Análisis de encuestas — Comunicación escrita y telefónica, visitas al hogar — Organizar los programas de forma que los padres puedan participar — Posibilidad de acompañar al grupo en salidas, visitas,... — Establecer y mantener la escuela como centro comunitario 	<p>COLABORACIÓN (la mayoría de los padres)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Interés por el trabajo del hijo — Reforzar en casa los contenidos impartidos, establecimiento de un horario — Participar en actividades extraescolares — Proponer actividades prácticas a los profesores — Establecer normas en el colegio y en casa — Responder con predisposición a las demandas del profesor
<p>FORMACIÓN (muchos padres)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Organizar charlas sobre temas de interés para los padres en relación a la educación de los hijos — Cursos dirigidos a la mejora del nivel educativo de los padres — Proporcionar bibliografía, videos educativos — Escuela de Padres — Colaboración en la revista del centro 	<p>RECURSOS (muchos padres)</p> <ul style="list-style-type: none"> — Participar en el diseño de ciertas actividades conjuntas con profesores — Visita a su lugar de trabajo u otras instalaciones — Facilitar material a los profesores en alguna materia — Hacer demostraciones o charlas a los alumnos, profesores y otros padres acerca de habilidades en las que sean competentes — Ayudar a otros padres — Ayudar a los niños a buscar información — “Traducir” vocabulario excesivamente elevado — Acompañar a los niños de la clase en actividades extraescolares

5.2 Propuestas de colaboración familia y escuela: del partenariado a la comunidad escolar

La gran mayoría de los padres se implican con la escuela a través de las actividades de aprendizaje de los hijos, esto es, suelen ayudar a hacer los deberes o trabajos propuestos por el colegio. A través de las actividades de aprendizaje los padres empiezan a colaborar con la escuela, pero desde una perspectiva centrada en el rendimiento de los hijos.

Pero la colaboración de los padres puede trascender de los intereses exclusivos de sus propios hijos (los deberes, las reuniones, etc.) y puede implicar actividades que mejoren la escuela (por ejemplo, supervisar a los alumnos en una salida escolar) y la relación escuela-familia (por ejemplo, dando clases particulares o impartiendo una charla sobre algo que conoce, proponiendo actividades etc.). En todos los casos, los beneficiarios de esta asociación son los hijos, los padres y el centro. En definitiva, padres y profesores pueden conformar una asociación que colabore de modo unitario en la educación de los hijos. Este tipo de participación se denomina *partnership*.

El término *partnership* (partenariado) hace referencia al trabajo conjunto entre padres y profesores, teniendo en cuenta las aportaciones de ambos contextos a la relación (ver García-Bacete, 2006). El objetivo de los modelos *partnership* es fomentar los nexos y conexiones entre la escuela y el hogar, promover el intercambio de expectativas y obligaciones con la finalidad de que padres, profesores y alumnos se beneficien de esta participación. El partenariado (o *partnership*) debe constar de los siguientes elementos básicos (Epstein, 1992; 1995):

- a)** liderazgo compartido
- b)** trabajo en equipo
- c)** un sistema de planes de acción para padres e hijos
- d)** la implementación de planes de acción
- e)** financiación
- f)** apoyo desde los diferentes contextos
- g)** un sistema de evaluación exhaustivo y eficaz
- h)** redes de contacto

Christenson y Sheridan (2001) proponen cuatro elementos fundamentales que caracterizan el modelo de colaboración partnership:

1. Una filosofía centrada en el alumno. El objetivo principal es el desarrollo de los hijos, de modo que se puedan beneficiar de la unión de padres y profesores en su educación.
2. La responsabilidad compartida en la educación y socialización de los niños. La educación no es algo exclusivo de la escuela ni la socialización de los padres, en ambos casos el trabajo del contexto familiar y escolar es complementario y necesario.
3. La promoción de calidad del contacto y la conexión entre familias y escuela.
4. El predominio de un enfoque preventivo y resolutivo en el cual los socios se esfuerzan en crear condiciones que faciliten el éxito del alumnado. La relación entre la familia y la escuela no se reduce a cómo solucionar los problemas del alumno, también implica los programas de prevención y desarrollo, eliminando así el carácter negativo asociado a la participación de los padres en la escuela.

Los resultados de este modelo son fácilmente visibles. Cuando padres y profesores colaboran bajo este modelo, los alumnos muestran un mayor rendimiento, menor absentismo escolar, mejor comportamiento en casa, mejor conducta en el aula y mejores habilidades de aprendizaje.

La comunidad escolar supone un paso más allá en la participación de otros contextos en la escuela. Mientras que en el partenariado el eje de relación está compuesto por las relaciones entre padres, alumnos y profesores, las relaciones en una comunidad escolar trascienden la tríada alumno-padre-profesor para incluir también las relaciones intragrupo, es decir, relaciones entre los profesores, entre los padres y entre los alumnos.

Redding (2006) define la comunidad escolar (o educativa) como el conjunto de personas íntimamente vinculadas a una escuela y que comparten un objetivo educativo común y están conectadas entre sí para alcanzar ese propósito (Redding, 2006). En este caso, el propósito es la educación en el ámbito académico, social y emocional. Por tanto, en una comunidad escolar padres, personal educativo e hijos comparten valores relacionados con la educación en estas tres áreas. Como

resultado, en esta tríada se definen y asumen roles convergentes con el objetivo propuesto y con los valores asociados a la educación.

Las relaciones entre los miembros de una comunidad escolar influyen sobre los resultados del aprendizaje del alumno de modos diversos. Además, todos los roles en la comunidad educativa –padres, alumnos, profesores, personal educativo-, si están conectados y se encuentran asociados, devienen recursos para la educación académica, social y emocional de los alumnos. En definitiva, las comunidades escolares favorecen el rediseño de los roles que participan en la educación de los hijos, contribuyen al trabajo común para la consecución de un objetivo educativo común y a la asociación y ayuda mutua.

Nota:

Esta investigación se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación PSI2012“Violencia escolar: victimización y reputación social en la adolescencia” subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España. Para más información consultar: www.uv.es/lisis

Referencias

- Aguilar**, M. C. (2002). *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Aljibe.
- Aparicio**, M. L. (2004). Familia y escuela. Relaciones de colaboración. *II Congreso La familia en la sociedad del siglo XXI*. Valencia.
- Cava**, M. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Cava**, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Christenson**, S. L. y Sheridan, S. M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. Nueva York: Guilford Press.
- Epstein**, J. L. (1992). School and family partnerships. En M. Alkin (Ed.), *Encyclopaedia of Educational Research* (pp. 1139-1151). Nueva York: Macmillan.
- Epstein**, J. L. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 79, 701-712.
- Estévez**, E., Jiménez, T. y Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau Llibres.
- Estévez**, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113

- Estévez, E.**, Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40 (157), 183-196.
- Farrington, D. P.**, Loeber, R. y Van Kammen, W. B. (1990). Long-term criminal outcomes of hyperactivity-impulsivity, attention deficit and conduct problems in childhood. En L.N. Robins y M. Rutter (Eds.), *Straight and devious pathways to adulthood* (pp. 62-81). New York: Cambridge University Press.
- García, J. F.**, Musitu, G., Veiga, F. H. (2006). Self-concept in adults from Spain and Portugal. *Psicothema*, 18(3), 551-556.
- García-Bacete, F. J.** (2003). Las relaciones familia y escuela: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- García-Bacete, F. J.** (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 247-265.
- Garrido, V.** y López, M. J. (1995). La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Hawley, P.** y Vaughn, B. (2003). Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior. Introduction to special volume. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 239-244.
- Kñallinsky, E.** (2000). *Organización Escolar y Familia*. Proyecto Docente de Catedrático de Escuela Universitario de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria. Inédito.
- Martínez, B.**, Murgui, S., Musitu, G. y Monreal, M.C. (2009). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescente. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 679-692.
- Martínez, B.**, Musitu, G., Murgui, S. y Amador, L.V. (2009). Conflicto marital, comunicación familiar y ajuste escolar en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 27-40.
- Moffitt, T. E.** (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Musitu, G.**, Estévez, E. y Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794.
- Musitu, G.**, Martínez, B., y Murgui, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37 (3), 247-258.
- Ovejero, A.** (2003). Importancia de las dimensiones psicosociológicas en el ámbito educativo. En S. Yubero, E. Larrañaga y J. Morales (Coords.) *La sociedad educadora* (pp. 17-32). Albacete: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.

- Redding, S.** (2006). Qué piensan padres y profesores de la escuela y de unos y otros. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 267-281.
- Segond, P.** (1999). La dimension familiale dans la délinquance des adolescents. *Bulletin de Psychologie*, 52 (5), 585-592
- Smetana, J. G.** y Bitz, B. (1996). Adolescents' conceptions of teachers' authority and their relations to rule violations in school. *Child Development*, 67, 1153-1172.
- Thornberry, T. P.** (2004). Delincuentes juveniles: características y consecuencias. *VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia*. Valencia.
- Veiga, F. H.,** García, F., Neto, F., & Almeida, L. (2009). The Differentiation and Promotion of Students' Rights in Portugal. *School Psychology International*, 30 (4), 421-436.
- Veiga, F. H.** (2011). School Disruption Scale Inferred by Teachers (SDSIT): Construction and Validation. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 469- 477.
- Veiga, F. H.** (2012). Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola (3ª Edição, revista e aumentada). Lisboa: Editora Fim de Século.
- Veiga, F. H.** (Coord.) (2013). Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento dos Alunos na Escola. Lisboa: Climepsi Editora.
- Vila, I.** (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Villas-Boas, M. A.** (2001). Escola e família. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais. *Lisboa: Escola superior de Educação João de Deus*.

Habilidades docentes básicas e implicación de los alumnos en la escuela / Basic teaching skills and engagement of students in the school

José-María Román

Universidad de Valladolid

jmroman@psi.uva.es

Resumen

Una “revisión sistemática” de “habilidades docentes básicas” en las principales bases de datos -a partir de 2000- ha sido contrastada con profesores “bien evaluados” por sus alumnos en docencia presencial. Resultado: 28 habilidades docentes básicas que facilitan –en mayor o menor grado- los aprendizajes y el desarrollo de los estudiantes. Posteriormente, maestros de educación primaria –siguiendo una metodología de “comparación por pares”- valoraron el grado de “implicación” (engagement) conductual, mental, individual y grupal; frecuencia, duración e intensidad que provocan en los alumnos. Se describen conceptual (concepto, objetivos, teoría subyacente) y operativamente (secuencia conductual) las seis que provocan más implicación (engagement) de los alumnos en la escuela: Utilizar organizadores gráficos. Hacer preguntas. Activar esquemas inclusores. Ubicación en el aula. Entrenar procedimientos. Utilizar claves instruccionales. **Palabras clave:** Habilidad docente básica. Implicación de los alumnos en la escuela. Profesores eficaces. Organizadores gráficos. Hacer preguntas. Activar esquemas inclusores. Ubicación en el aula. Entrenar procedimientos. Utilizar claves instruccionales.

Abstract

A “systematic review” of “basic teaching skills” in major databases, from 2000, has been contrasted with teachers “well tested” by their students in classroom teaching. Result: 28 basic teaching skills to facilitate -a greater or lesser degree- the learning and development of students. Subsequently, primary-school teachers following a methodology of “pairwise comparison” -assessed the degree engagement behavioral, mental, individual and group, frequency, duration and intensity they have on students. We describe conceptual (concept, objectives, underlying theory) and operational (behavioral sequence) the six “basic teaching skills” causing more engagement of students in school: Use graphic organizers. Asking questions. Activating subsumers schemes. Location in the classroom. Training procedures. Instructional use codes.

Keywords: Basic teaching skill. Engagement of students in the school. Effective teachers. Use graphic organizers. Asking questions. Activating subsumers schemes. Location in the classroom. Training procedures. Use instructional codes.

Esta conferencia pudo ser realizada gracias a la ayuda recibida del MEC- Subdirección General de Proyectos de Investigación (Referencia SEJ2006-06978/EDUC por el Grupo de Investigación de Excelencia (GR179) en “Psicología de la Educación”. El autor de la conferencia es su director.

1. Introduccion

En los años setenta del pasado siglo se realizaron numerosos trabajos sobre “habilidades docentes” en el marco –sobre todo- de la “micro-enseñanza” (Flanders, 1973; Turney, 1973; Shavelson, 1973; Meng, 2007) identificando y entrenando habilidades docentes que hacen al profesor más eficaz o más eficiente.

En nuestros días se vuelve a retomar el tema como “habilidades docentes básicas” pero en el marco de la “enseñanza basada en la evidencia”. La conceptualización (teoría psicológica subyacente), la operativización (procedimentalización) y la aportación de evidencia empírica (experimental, experiencias y correlacional) parecen más rigurosas.

El incremento de la docencia no-presencial ha influido para retomar esta cuestión, sobre todo en los ámbitos universitarios (Cebrián, 2003; Roldán, 2005). Se están identificando “habilidades docentes básicas” que hacen al “profesor eficaz”, en

función de la edad de los alumnos, la naturaleza de los contenidos que enseña o de sus características de personalidad (Benito & Cruz, 2005). Sigue abierta la cuestión de las categorías subyacentes (factores o dimensiones) a las habilidades que hacen eficaz a un profesor. Habilidades como *hacer preguntas* o *crear conflictos cognitivos* son parte del repertorio de comportamiento del profesor eficaz; mientras que habilidades como *escuchar activamente* o *describir sus estrategias de aprendizaje* pertenecen -probablemente- a otra dimensión. ¿Existen dos categorías, factores o dimensiones -como apuntaba Shavelson (1973)- o existen más de dos? Próximos trabajos a realizar deberán dar respuesta empírica a esta pregunta.

Ahora se buscan habilidades “básicas” porque se parte del supuesto de que están en la base de cualquier:

a) *actividad instruccional presencial;*

b) *metodología o estrategia de enseñanza:* análisis de documentos, comentario de textos, debates, estudio de casos, estudio en grupo, estudio individual, lección magistral, lectura significativa de textos, prácticas de campo, prácticas de laboratorio, prácticas de problemas, prácticas en empresas, seminarios, simulaciones, trabajo en grupo, trabajo independiente, trabajo por problemas/ ABP, trabajo por proyectos, visionado guiado, visitas guiadas, entre otras (Román, 1995, 2007).

Al ser de uso muy frecuente en la docencia presencial es menester que el profesor las automatice, por lo que es necesario incluir esta formación psicopedagógica dentro de su curriculum. Se automatizan fácilmente con la práctica consciente una vez que se ha comprendido en qué consisten, sus fundamentos psicológicos y su finalidad (Buskist & Benassi, 2012). La sociedad demanda ahora (Salaburu, 2006; Meng (2007) y siempre (Ortega y Gasset, 1930) buenos investigadores y simultáneamente buenos docentes.

2. Habilidades docentes básicas

Se denomina “habilidad docente básica” a una secuencia breve de conductas del profesor -con un objetivo concreto y con algún principio psicológico subyacente que la orienta, guía y da sentido- que están en la base de cualquier *actividad instruccional* del profesor, independientemente del tipo de clase (clases teóricas, seminarios, clases prácticas, laboratorio, etc.) y/o *método de enseñanza* (ABP, Lección Magistral, etc.) y que ayudan –directa o indirectamente- a que los alumnos aprendan antes, más y mejor.

Son un tipo de *ayuda* muy concreto para aprender y con alto poder motivador (Sterling, 2009). Son instrumentos eficaces para activar la implicación de los estudiantes en la escuela. Los experimentos, la experiencia del profesorado y los informes del alumnado señalan su alto poder motivador para la actividad mental y conductual de los alumnos.

El aprendizaje y la automatización de las habilidades docentes básicas no sólo permiten mejorar las competencias de los docentes, sino que -simultáneamente- reducen el riesgo de que caer en “malos comportamientos docentes” tal y como postulan en su análisis Kearney, Plax, Hays & Ivey (1991). Estos investigadores identificaron hasta veintiocho tipos de “malos comportamientos docentes” destacando los incluidos en la dimensión **incompetencia**, entendida como falta de habilidades docentes (Miller, Groccia & POD Network, 2011): Lecciones confusas, apatía hacia los estudiantes, evaluación arbitraria, lecciones aburridas, acento ininteligible, sobrecarga de información, falta de conocimiento de la materia, volumen inapropiado y gramática u ortografía deficientes.

Se consideran **componentes** de una habilidad docente básica: (1) el *objetivo* específico, generalmente, muy concreto; (2) la *secuencia* corta de conductas -fácilmente operacionalizables- del profesor; (3) la *teoría* psicológica que orienta y guía el por qué y el para qué de su implementación (principio o principios psicológicos subyacentes procedentes del *paradigma constructivista*); (4) *Estar en la base* de los métodos o estrategias de enseñanza; (5) *Utilizables* en distintos tipos de actividades instruccionales presenciales; (6) *Potenciar* las ayudas del profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; (7) *Automatizables* fácilmente mediante la práctica reflexiva. (8) *Disponer de evidencia empírica* -experimental y/o experiencial- que avalen su eficacia.

3. implicación de los alumnos

Por **implicación de los alumnos** en la escuela se entienden todas aquellas actividades del estudiante que, directa o indirectamente, realizadas individualmente o en distintos tipos de agrupamiento, con un tipo de materias o con otras... faciliten la construcción de conocimientos escolares y el desarrollo cognitivo y de la personalidad de los estudiantes. En concreto, el **engagement** se ha definido como “un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor, dedicación y absorción” (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002, p.79).

El **vigor** se caracteriza por altos niveles de energía y resistencia mental mientras se trabaja; es el deseo de invertir esfuerzo en el trabajo que se está realizando incluso cuando aparecen dificultades en el camino. La **dedicación** muestra una alta implicación laboral, junto con la manifestación de un sentimiento de significación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto por el trabajo. La **absorción** aparece cuando se está totalmente concentrado en el trabajo, mientras se experimenta que el tiempo “pasa volando”, y se aparecen dificultades a la hora de desconectar de lo que se está haciendo, debido a las fuertes dosis de disfrute y concentración experimentadas.

El **grado** (frecuencia, duración e intensidad) de implicación (*envolvimiento*, *engagement*) que cada habilidad docente básica puede activar en un alumno va a depender -entre otras- de estas variables moduladoras: naturaleza de los contenidos que se estén trabajando, del nivel de conocimientos de los estudiante sobre el tema, de la personalidad del profesor o de la actividad instruccional concreta que se esté realizando.

La implicación que una habilidad docente básica provoca en un estudiante puede ser de diverso **tipo**: conductual (hacer, decir, mental (pensar: procesar la información, sentir), individual o grupal. La escala elaborada por Veiga (2013) mide cuatro dimensiones de la implicación (cognitiva, afectiva, conductual y “agency” o pensamientos motivadores o habilidad para motivarse a sí mismo). En alguna medida, tres de ellas han sido tenidas en cuenta por los maestros de enseñanza primaria que hicieron las comparaciones por pares de las 28 habilidades docentes básicas.

Dentro de este marco de referencia: (1) Se identifican las principales habilidades docentes básicas, y (2) Se describen seis de ellas: aquellas que más motivan la implicación de los alumnos en el aula; en consecuencia aquellas que más ayudan al aprendizaje, sobre todo si la actividad que provocan es la de asociar, las informaciones

que el profesor pone a disposición de los alumnos, con los conocimientos que cada uno tienen sobre el tema.

4. Identificación de habilidades docentes básicas

Se realizó -en *primer lugar*- lo que Sánchez-Meca & Botella (2010) denominan, una *revisión sistemática* sobre la información existente en la intersección de estos tres descriptores: “docencia presencial”, “habilidades docentes básicas” y “profesorado universitario” en documentos publicados desde el año 2000 en estas *bases de datos* y *catálogos electrónicos*: Scopus, ERIC, Psycodoc, ISI-Web of Knowledge, Worldcat, CSIC-Biblioteca virtual, PsycInfo, Dialnet, ProQuest, Jstor, Ebsco o Google Académico.

Y en *segundo lugar*, el listado confeccionado (tabla I) fue contrastado con diez profesores universitarios considerados hábiles (eficaces, con *buenas prácticas docentes*) por sus alumnos en las encuestas docentes que se realizan anualmente (Román, Carbonero, Martín-Antón y De Frutos, 2010; Chanko, 2006). Metodología análoga a la llevada a cabo en USA a finales de los ochenta del siglo pasado y que culminó en la elaboración de unos estándares de enseñanza que actualmente todo profesor -independientemente de dónde imparta docencia- debe demostrar que forman parte de su competencia docencia (Cooper, 2013). En este caso, se les pidió valoraran -mediante la técnica de Grupo de Discusión (*focus group*)- en qué grado reunían cada uno de los ocho componentes que se han enumerado anteriormente.

Tabla I:

LISTADO DE HABILIDADES DOCENTES BÁSICAS	
1	Escuchar activamente.
2	Afrontar quejas.
3	Criticar.
4	Recibir críticas.
5	Pedir excusas.
6	Negociar acuerdos.
7	Utilizar claves instruccionales (anécdotas, estímulos humorísticos, breviarios culturales)
8	Hacer preguntas.
9	Utilizar los silencios.
10	Ubicación en el aula (durante: preguntas, explicaciones, trabajo en grupo).
11	Interacción visual.
12	Interpretar señales no-verbales
13	Ser ordenado.
14	Sonreír apropiadamente.
15	Manejar el PowerPoint.
16	Manejar los niveles de abstracción.
17	Utilizar organizadores gráficos.
18	Intercalar informaciones funcionales.
19	Activar esquemas inclusores (mediante: resumir, preguntar, organizadores previos y/o palabras clave).
20	Escribir en pizarra (vs. hablar)
21	Velocidad de explicación.
22	Crear conflictos cognitivos.
23	Pensar en voz alta.
24	Describir nuestras estrategias de aprendizaje.
25	Dar instrucciones claras y precisas.
26	Para mantener la atención.
27	Administrar el tiempo.
28	Entrenar procedimientos.
<p>Las habilidades 1, 2, 3, 4, 5 y 6 fueron definidas conceptual y operativamente por José-María Román (2004) en un artículo de la revista <i>Contextos Educativos</i>. Román, Carbonero, Martín-Antón & De Frutos (2010) describieron las número 7, 8, 10, 11, 16 y 21 en un artículo del <i>International Journal of Developmental and Educational Psychology</i>. En un artículo de la <i>Revista Iberoamericana de Psicología y Salud</i>, Román, Carbonero y de Frutos (2011) describieron las habilidades número 15, 22, 23, 24, 25, 26 27 y 28; y finalmente, Román, Alonso, Sáiz & De Frutos (2013) definieron con detalle, las ocho restantes (9, 12, 13, 14, 17 18, 19 y 20) en un artículo en la <i>Revista de Psicología y Educación</i>.</p>	

5. Grado de implicación que provocan

Estas habilidades, nunca habían sido analizadas desde el punto de vista del grado de implicación (*envolvimento, engagement*) que provocan en los alumnos en la escuela. Para ello tres Maestros de Educación Primaria compararon cada una de ellas con las otras 27 utilizando una tabla cartesiana de 28x28 (anexo 1). La comparación se hizo por parejas. Tenían que decidir cuál de las dos de cada pareja provocaba mayor implicación en la escuela; entendiendo esta en los cuatro tipos antes citados: conductual, mental, individual y grupal.

Fruto de ese análisis sistemático es la jerarquía de las habilidades **en función del grado de implicación que provocaban** (figura 1). De esta jerarquización analizaremos las seis mejor puntuadas: 17-Utilizar organizadores gráficos. 8-Hacer preguntas. 19-Activar esquemas inclusores (mediante: resumir, preguntar, organizadores previos y/o palabras clave). 10-Ubicación en el aula (durante: preguntas, explicaciones, trabajo en grupo). 28-Entrenar procedimientos. 7-Utilizar claves instruccionales (anécdotas, estímulos humorísticos, brevariarios culturales).

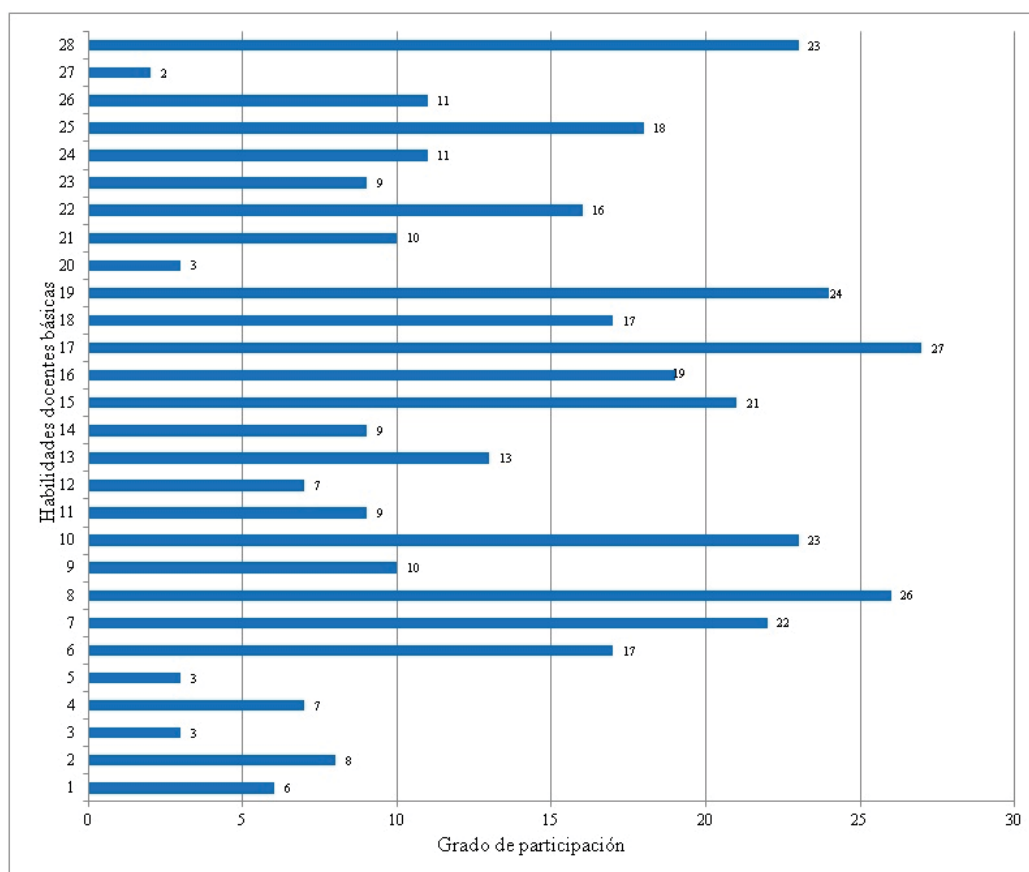


Figura 1 – Grado de implicación (*envolvimento, engagement*) del alumno en la escuela que provocan cada una de las 28 habilidades docentes.

6.1 Utilizar “organizadores gráficos” (nº 17)

Grado de implicación que provoca su uso: conductual (alta), mental (alta), individual (alta) y grupal (alta). Los expertos la consideran la primera. 27 comparaciones favorables de 27 (anexo 1).

Definición conceptual: Normalmente cuando se pone información a disposición del alumnado se hace en soportes verbales (orales, escritos o en diapositivas de *PowerPoint*) siguiendo un orden o secuencia (ordenados). Pero si se requiere facilitar más el aprendizaje deben presentarse gráficos o figuras más o menos idiosincrásicas hechos en el momento en la pizarra o llevados hechos en diapositivas de *PowerPoint*. Normalmente resumen y hacen más comprensible la información oral. La refuerzan. Activan otras *asambleas neuronales*, al tener que procesar otros tipos de símbolos o formas de representación de la información en la memoria (niveles de procesamiento).

Objetivos específicos: (a) Completar -y profundizar- el procesamiento verbal, analítico y secuencial de la nueva información, con un procesamiento icónico, estructural y global. (b) Ayudar a relacionar, en la mayoría de los estudiantes, la información nueva con la almacenada en la memoria semántica y/o de la información nueva entre sí (Fuentes, 2006; Bellanca, 2007; Cowden, Cianca, Hahn, Brown, Ciminelli, Huang, & Vermette, 2009).

Teoría psicológica subyacente: Teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 2002; Moreira, 2000) y Teorías del procesamiento de la información (Smith y Kosslyn, 2008; Fernández Martín 2001; Trianes y Ríos, 2005). Según Cowden et al. (2009), los organizadores gráficos sirven para: ilustrar y explicar las relaciones entre los contenidos del aprendizaje; ayudar a percibir visualmente ideas abstractas; asistir a los estudiantes que tienen vocabulario restringido; ayudar a organizar la información; utilizar mejora la memoria de trabajo del alumnado.

Definición operativa: (1) Terminar de explicar una parte integrada de informaciones. (2) Presentar -o hacer en ese momento- el organizador gráfico que lo resume o que lo hace más comprensible. (3) Continuar con la explicación. El paso (2) puede encargarse a los alumnos, individual o grupalmente, con lo que se consigue el mayor grado de participación.

6.2 Hacer preguntas (nº 8)

Grado de implicación que provoca su uso: conductual (alta), mental (alta), individual (alta) y grupal (alta). Los expertos la consideran la segunda. 26 comparaciones favorables de 27 (anexo 1).

Definición conceptual: Es una obviedad que el profesor eficaz sabe hacer preguntas inteligentes. Preguntas que ayudan a aprender antes, más y mejor y – simultáneamente- al desarrollo intelectual. Saber hacer preguntas implica conocer objetivos de las preguntas, los criterios para hacerlas y cómo mejorarlas (tabla II) (Catalina y Román, 2006, 2007; Román y Catalina, 2005).

Objetivos específicos: **(a) Al comienzo de la clase:** Verificar conocimientos previos, obtener datos sobre el grado de seguimiento de la materia. Recuperar conceptos inclusores. Atraer la atención hacia los contenidos; implicar al alumnado en la clase. **(b) Durante la clase:** Constatar el grado de comprensión de conceptos, procedimientos y actitudes. Identificar las dificultades de algún aspecto de los temas trabajados. Estimular la implicación (*envolvimento, engagement*) del alumnado. Desarrollar el pensamiento creativo. Reforzar dimensiones de la autoestima del alumno. **(c) Al final de la clase:** Resumir lo explicado. Comenzar una discusión, suscitar un debate. Cultivar la reflexión, la valoración, la crítica. Aplicar conocimientos. Potenciar el tr  nsfer de conocimientos. Repasar una cuestión aprendida (Gore, 2004; Johannessen, 2004).

Tabla II:

ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA MEJORAR LAS “PREGUNTAS” EN CLASE.	
a)	<i>Verbo a utilizar.</i> ¿Qué respuesta exige: sí/no, una descripción, una explicación, un plan, una crítica, una comparación, una síntesis...? (taxonomía revisada de Bloom).
b)	<i>Preparar preguntas por escrito.</i> Si se es profesor novato, es menester hacerlo.
c)	<i>Tiempo de espera.</i> Alargar el tiempo de espera posibilita más y mejores respuestas.
d)	<i>Aleatorizar la respuesta.</i> Entre alumno voluntario, alumno invisible, el profesor,...
e)	<i>Respuestas incorrectas o incompletas.</i> Solicitar clarificaciones, explicaciones o evidencias confirmatorias al alumno o a otros estudiantes.
f)	<i>Parafrasear preguntas formuladas.</i> Exige atención del grupo, fortalece la comprensión, ayuda a formular mejor las preguntas.
g)	<i>Alumnado invisible.</i> Invitarles a hablar.
h)	<i>Preguntas múltiples.</i> El alumnado formula preguntas por escrito y después unos responden a las de los otros.
i)	<i>Guía de actividad instruccional.</i> Antes de asignar una lectura, exhibir un vídeo, presentar un experto en clase... plantear preguntas sobre los objetivos.

Teoría psicológica subyacente: Criterios para hacer preguntas que la evidencia empírica avala como eficientes: utilizar la taxonomía revisada de Bloom (2001) (tabla III) o la taxonomía de Sternberg (1978). El primero de los autores sugiere realizar seis tipos de preguntas distintas de dificultad creciente, y el segundo, tres tipos de igual nivel pero distinta naturaleza.

Tabla III

TAXONOMÍA REVISADA DE BLOOM (VER EN ANDERSON & KRATHWOHL, 2001).	
1.	<i>Recordar.</i> Recuperar la información: Reconocer, describir, nombrar, enumerar, identificar.
2.	<i>Comprender.</i> Explicar ideas o conceptos: Interpretar, resumir, parafrasear, clasificar, explicar, reformular.
3.	<i>Aplicar.</i> Usar la información en otra situación: Implementar, realizar, usar, ejecutar, relacionar, desarrollar, clasificar, procedimentalizar.
4.	<i>Analizar.</i> Romper la información en partes para explorar comprensiones y relaciones: Comparar, organizar, deconstruir, interrogar, discriminar, detectar, categorizar, descomponer...
5.	<i>Evaluar.</i> Justificar una decisión o curso de acción: Probar, hipotetizar, argumentar, experimentar, juzgar, decidir, contrastar, criticar...
6.	<i>Crear.</i> Generar nuevas ideas, productos o maneras de ver las cosas: Diseñar, construir, planificar, producir, inventar, enfatizar, resumir, generalizar, abstraer...

Sternberg (1978) entiende que se ayuda a aprender mejor a los alumnos cuando el profesor combina la realización de tres tipos distintos de preguntas: preguntas analíticas, preguntas creativas y preguntas prácticas. Cada una de ellas favorece el desarrollo de un tipo de inteligencia (analítica, creativa o práctica) además de la asimilación de los contenidos del tema que se esté trabajando. Si además de ayudar a aprender se puede ayudar a desarrollar la inteligencia y la personalidad de las nuevas generaciones, entonces tiene sentido realizar estos tres tipos de preguntas. También ha establecido experimentalmente siete tipos de respuestas (tabla IV) que puede dar el profesor a las preguntas de los estudiantes para ayudar a aprender antes más y mejor y simultáneamente ayudar al desarrollo de tres tipos de inteligencia que todos tenemos aunque una más desarrollada que las otras (Stith & Roth, 2010).

Tabla IV

¿POR QUÉ LOS ZAMORANOS SON TAN EMPRENDEDORES? EJEMPLOS DE NIVEL Y TIPO DE RESPUESTA.	
Nivel categoría	Ejemplo de respuesta
1 – Rechazar de la pregunta.	— Déjame en paz. — No hagas preguntas estúpidas. — No molestes
2 – Repetir la pregunta.	— Porque son zamoranos. — Porque emprenden mucho.
3A – Admitir la ignorancia o presentar la información disponible.	— No lo sé. — Porque....
3B – Admitir la ignorancia o presentar la información disponible con refuerzo de la pregunta.	— Es una buena pregunta... No sé... — Es una buena pregunta... porque...
4A – Animar a buscar la respuesta en las fuentes; la responsabilidad la toma el profesor.	— Lo consultaré en wikipedia cuando llegue a casa.
4B – Animar a buscar la respuesta en las fuentes; se da la responsabilidad al alumno.	— Por qué no lo buscas en wikipedia cuando lleguemos a casa.
5A – Dudar entre explicaciones alternativas.	— No sé, déjeme indicarte alguna de las posibilidades,
5B – Dudar entre explicaciones pero que decida el alumno.	— No sé... piensa algunas (comida, clima, genética, necesidad, medio ambiente hostil...)
6 – Dudar entre respuestas alternativas que hay que “evaluar”.	— Cómo podríamos decidir cuál de estas explicaciones es correcta...
7 – Adelantar hipótesis y medios para comprobarlas.	— Tratemos de conseguir algunas de las informaciones necesarias para decidir entre esas explicaciones.

Definición operativa: (1) Hacer una pregunta. (2) Dar tiempo para que los estudiantes procesen la información. (3) Indicar quién tiene que responder (aleatorizar quien entre los que levantan la mano, o entre los que no lo hacen, o contestar el propio profesor) y colocarse en diagonal del alumno que va a responder para implicar al mayor número de estudiantes. (4) Retroalimentar la respuesta. Si las preguntas proceden de los alumnos utilizar como respuesta las posibilidades del cuadro IV. El paso (1) puede encargarse –indicando que deben orientarse por las tablas III y IV- a los alumnos individual o grupalmente con lo que se consigue mayor grado de implicación.

La flexibilidad en la utilización de esta habilidad permite conseguir niveles muy altos de implicación (*envolvimiento, engagement*) de los estudiantes en las clases. Además de esta manera se consigue mejorar significativamente una de las competencias-clave: “comunicación oral y escrita eficientes”. Útil tanto personal, como social, como profesionalmente (figura 2).

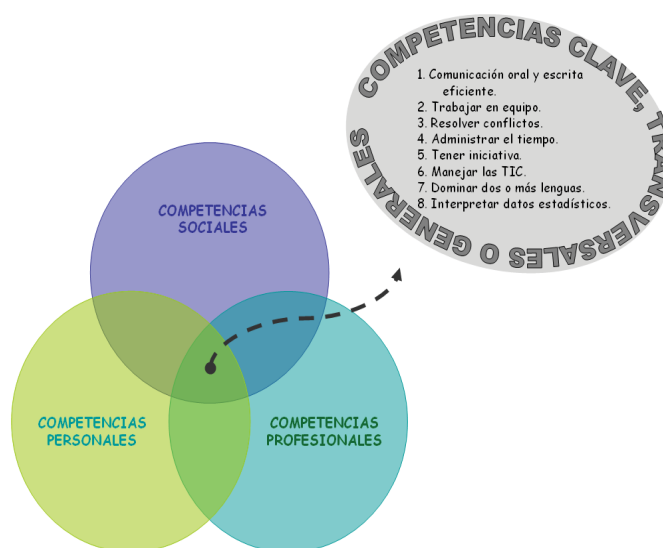


Figura 2 – Ocho competencias-clave en que hay más acuerdo entre investigadores.

6.3 Activar “esquemas inclusores” (nº 19).

Grado de implicación que provoca su uso: conductual (baja), mental (alta), individual (alta) y grupal (alta). Los expertos la consideran la segunda. 24 comparaciones favorables de 27 (anexo 1).

Definición conceptual: Del tipo de “actividad mental” del alumno dependen los distintos grados de aprendizaje significativo. La duración e intensidad de su “actividad

mental” son causa de la naturaleza y número de relaciones que el estudiante establece entre información nueva y el conocimiento previo. El profesor debe facilitarla –activarla- en la medida de lo posible. Esto es especialmente necesario al comienzo de cada sesión de trabajo o clase. Una manera de hacerlo es activando los conocimientos (específicos, generales e incluso erróneos) que el alumno pueda tener sobre el tema. En la teoría de aprendizaje significativo se les conoce con el nombre de *conocimientos previos* y en la teoría genética del aprendizaje con el nombre de *esquemas inclusores*. Si se enseña orientándose por la primera de las teorías: el paso uno consiste precisamente en la activación de *ideas inclusoras*. Y si se enseña orientándose por la segunda teoría: en eso consiste el paso dos, *activación de esquemas*.

Objetivos específicos: (a) Ayudar a traer a la Memoria de Trabajo aquellos esquemas de conocimiento almacenados en la Memoria a Largo Plazo para que los puedan relacionar con la información nueva. (b) Ayudar a relacionar la información nueva con la almacenada en la memoria semántica (conocimientos previos o esquemas inclusores).

Teoría psicológica subyacente: Teoría del aprendizaje significativo, en el apartado dedicado a los *organizadores previos* (Ausubel, 2002; Moreira, 2000), teorías del procesamiento de la información (Smith & Kosslyn, 2008; Fernández-Martín, 2001) y teoría genética del aprendizaje (Araujo & Chadwick, 1991).

Definición operativa: (1) Utilizar *organizadores previos*: dos o tres frases que resuman las ideas fundamentales del tema que se vaya a trabajar. (2) Repetirlas varias veces con las misma o parecidas palabras (3) Comenzar la diferenciación progresiva de cada una de las ideas presentadas; al ser tan generales y al haberlas repetido varias veces estarán en la Memoria de Trabajo de los estudiantes y, con ellas, comenzarán a asociar la nueva información (motivación intrínseca).

Si se está trabajando orientado por la teoría genética del aprendizaje entonces: (1) Visionado, audición o manipulación de algún material relacionado con la temática que se va a trabajar. (2) Tras retirar el material, activación de esquemas, *preguntar a los alumnos* sobre lo que han visto, oído o manipulado o sobre experiencias relacionadas con ello (si se toma nota de los que los alumnos y alumnas van diciendo, podremos conocer sus conocimientos previos (específicos, generales y erróneos) y además activados, ya que los tienen en estos momentos en la memoria de trabajo. (3) El profesor o profesora relacionará lo que explica con lo que ha oído: esta forma de proceder hace la clase altamente motivadora.

También se pueden “activar esquemas inclusores” mediante la presentación –al comienzo de la clase- de “resúmenes” de la clase anterior, o de las “palabras clave” de la actual, además de utilizando organizadores previos o haciendo preguntas.

6.4 Ubicación en el aula (nº 10)

Grado de implicación que provoca su uso: conductual (baja), mental (alta), individual (alta) y grupal (alta). Los expertos la consideran la segunda. 23 comparaciones favorables de 27 (anexo 1).

Definición conceptual: La actividad instruccional que se esté realizando condiciona la ubicación del profesor en el aula. Si está explicando, debe ubicarse en la parte delantera del aula donde todos le puedan verle para que información oral y gestual sea percibida. Puede desplazarse de izquierda a derecha y viceversa. Si hace o le hacen una pregunta debe ubicarse en el extremo opuesto al preguntado o al que pregunta al objeto de incluir en radio de acción al resto de los alumnos. Y si los alumnos están trabajando individualmente, en pequeños grupos o en laboratorios, lo correcto puede ser desplazarse por la clase observando o acudiendo a las llamadas de los alumnos (Galloway, 1970).

Objetivos específicos: (a) Facilitan el procesamiento de la información oral. (b) Interaccionar visualmente con todos los estudiantes el mayor número de veces posibles. (c) Implicar –conductual, mental, individual y grupalmente- en la actividad instruccional que se esté realizando al mayor número de alumnos.

Teoría psicológica subyacente: un conjunto de principios de la “teoría de campo” de Kurt Lewin. Caminar lento pero firme, erguido y tranquilo, tomándose tiempo para observar el entorno denota seguridad; proceder con prisas puede ser síntoma de inseguridad.

Es mejor escoger dónde y cuándo sentarse. Sobre todo en actividades de grupo. Cuando se está de pie, no se debe invadir el espacio íntimo del estudiante, puesto que invadir ese espacio provocará un aumento de la tensión-excitación. Es importante desenvolverse en diferentes distancias sin provocar la sensación de incomodidad o marginación (Ediger, 2009) que desmotivaría la implicación del estudiante en las tareas escolares.

Hay circunstancias en las que violar deliberadamente la zona personal del alumno, puede contribuir a una muestra de simpatía o un querer mostrar ambiente

de confianza. Esto debe hacerse cuando se está reforzando con elogios verbales y/o señales efusivas y alentadoras de lenguaje no verbal. En estas circunstancias aproximarse más al estudiante suele acrecentar el agrado, interés y voluntad de cooperar.

Permanecer *de pie* cuando los alumnos están sentados significa dominio que, a su vez puede ser: *lúdico* (cuando el ambiente es informal o de broma, el que se queda de pie domina la animación con sus historias, anécdotas...), *económico*, *intelectual* (el profesor o conocedor de una materia que está formando, informando, instruyendo... a otros mientras esos que escuchan, aprenden... están sentados), *afectivo*...

Definición operativa: (1) Durante las explicaciones: desplazarse de izquierda a derecha o viceversa (siempre mirando a los estudiantes) o permanecer en el centro. (2) Durante las preguntas: situarse en la diagonal del alumno preguntado. (3) Durante la actividad de los alumnos: desplazarse por el aula.

6.5 Entrenar procedimientos (nº 28)

Grado de implicación que provoca su uso: conductual (media), mental (alta), individual (alta) y grupal (media). Los expertos la consideran la segunda. 23 comparaciones favorables de 27 (anexo 1).

Definición conceptual: Esta habilidad docente básica hace referencia al dominio de una destreza que ha demostrado repetidamente su eficacia para ayudar a aprender “conocimientos procedimentales” utilizados, sobre todo, en las clases prácticas y en las clases de laboratorios y de problemas. Es una secuencia de acciones o actividades instruccionales que podría también ser considerada –dada su amplitud– como un método de enseñanza de una gran cantidad de conocimientos de naturaleza procedimental (Gargallo, Fernández y Jiménez, 2007).

Objetivos específicos: (a) Facilitar el aprendizaje, hasta un grado medio de automatización, de los llamados conocimientos de naturaleza procedimental (complemento de los conocimientos de naturaleza declarativa): estrategias, habilidades, destrezas, etc.

Teoría psicológica subyacente: Teoría del aprendizaje por condicionamiento operante (Gagné, 1991), y teoría del aprendizaje social (Araujo y Chadwick, 1991; Trianes, Jiménez y Ríos, 2005).

Definición operativa: Estructura subyacente de la instrucción eficaz en estrategias (Román, 2005): (1) *Informar*: de la eficacia del procedimiento (por qué) y de las habilidades que componen el procedimiento (qué), para estimular comportamientos intrínsecamente motivados. (2) *Modelar*: ilustrar pensando en alta voz (cómo), llevar a la práctica las habilidades; los procedimientos se aprenden “viendo” su operativización. (3) *Practicar*: los alumnos implementan la secuencia de habilidades explicadas y ejemplificadas; la práctica intensiva acelera la adquisición de procedimientos; la práctica distribuida ayuda a la durabilidad. (4) *Retroalimentar*: Preguntar a varios alumnos: (a) qué han hecho en cada una de las habilidades y valorar; (b) qué dificultades han tenido durante la realización de la práctica y valorar... (al final de la clase se interrumpe la instrucción. Al día siguiente se continúa en ese mismo paso). La práctica retroalimentada incrementa la satisfacción y la eficacia porque hace posible cada vez un mayor grado de autoconocimiento y automanejo de las propias habilidades cognitivas.

6.6 Utilizar “claves instruccionales” (nº 7)

Grado de implicación que provoca su uso. Conductual (media), mental (alta), individual (alta) y grupal (media). Los expertos la consideran la segunda. 22 comparaciones favorables de 27 (anexo 1).

Definición conceptual. Esta habilidad es tanto más útil y funciona mejor cuanto mayor es el nivel educativo de los alumnos. La habilidad consiste en una serie de (a) “informaciones breves” que el profesor pone a disposición de sus alumnos, por ejemplo durante una explicación, una discusión, una práctica, etc. (b) Es “independiente de la actividad instruccional” que se esté realizando; (c) “no tienen relación directa” con la temática que se esté trabajando, sino más bien indirecta o lejanamente. Son informaciones, por otra parte, (d) agradables, interesantes, que estimulan el humor, sorprendentes, etc. (e) Sin esfuerzo atencional se asimilan con facilidad.

Suelen ser de tres **tipos distintos**: (1) Breviarios culturales. (2) Estimulación humorística. (3) Anécdotas. Los “breviarios culturales” son informaciones breves sobre algún aspecto del mundo cultural de los alumnos y que nada tiene que ver con el tema que se esté trabajando. Por ejemplo: puedes estar trabajando un tema de Física, y el “a propósito” puede ser un dato histórico sobre las relaciones entre el Cid y el Conde Ansúrez en el último cuarto del siglo XI. La “estimulación humorística” puede

ir desde un chiste, a un comentario jocoso, una palabra o frase con doble sentido, una ironía, etc. Véase, una clasificación minuciosa de E_H o estímulos potencialmente activadores del Sentido del Humor, en García-Monteagudo (2007) y Valdivieso, García-Monteagudo & Román (2011). Y sobre las “anécdotas” que los profesores cuentan o pueden contar a sus alumnos el abanico es inmenso: personales, familiares, vistas, oídas, actuales, pasadas, históricas, ficticias, etc. etc. Véase una recopilación en Prieto (2008).

Teoría psicológica subyacente. Un conjunto de principios informativistas, psicosociales y de la teoría del aprendizaje por condicionamiento clásico. El profesor decide cuándo y cuántas utilizar. Si se abusa de ellas los alumnos se divertirán en clase pero muy probablemente no se avanzará adecuadamente en las tareas a realizar. Si no se utilizan nunca, puede que las clases sean pesadas, aburridas, poco interesantes. Y, a la larga, eso produce un condicionamiento clásico aversivo con el profesor y, más tarde, con la materia que se imparte. Al crearse esa actitud negativa repercute en el rendimiento de los alumnos, dado que han de poner energías alternativas superiores para realizar las tareas que se les encomiende. Utilizarlas una o un par de veces en una sesión de trabajo de una hora u hora y media, puede ser una sugerencia para comenzar a utilizarlas.

Objetivos específicos: (a) Hacer que descansen los “mecanismos atencionales” de los alumnos. (b) Incrementar positivamente el “clima social” de la clase. (c) Realizar posibles “condicionamientos clásicos” de la “clave instruccional” con la información que en esos momentos se esté trabajando; esto, en el futuro puede facilitar el recuerdo y/o reconocimiento de informaciones (Provitera-McGlynn, 2007; Apperson, Laws & Scepansky, 2006; Schwartz & Abbott, 2007).

Definición operativa: (1) A propósito... (2) Descripción. (3) Y la clásica pregunta ¿Dónde estábamos? o ¿dónde llegábamos?... para retomar la actividad instruccional que estábamos realizando. Tiempo empleado: en torno a tres minutos. Objetivos conseguidos: los tres antes citados. Con la práctica se domina en pocas clases. El momento de su implementación, suele comenzarse las más de las veces con un “a propósito”. La situación de enseñanza-aprendizaje concreta te sugiere mentalmente una relación –a veces lejana- con un dato cultural concreto, una anécdota que has vivido, te han contado, etc. O un estímulo que al decirlo en alta voz es muy probable que dispare el mecanismo del sentido del humor del alumnado. Y tras el “a propósito” en dos o tres minutos se cuenta el brevariario cultural, la estimulación humorística o

la anécdota. Al profesor novato (junior) se le recomienda llevarlas preparadas, igual que prepara el resto de actividades del día. Al profesor experto (senior) la experiencia hace que sin tanta preparación sepa el momento de la clase en que hay que utilizar una clave instruccional.

7. Conclusion

Se han descrito con cierto detalle seis habilidades docentes básicas que -en opinión de maestros de enseñanza primaria expertos- son las que en mayor medida activan la implicación (*envolvimento, engagement*) de los estudiantes en la escuela. Siguiendo una metodología rigurosa (comparación por pares y *focus group*) se hizo la selección de las seis, dentro de un listado de 28 habilidades del profesorado eficaz.

No obstante, sería de interés para una “enseñanza basada en la evidencia” realizar estudios experimentales -de dos o más grupos experimentales con un grupo de control en los que en el posttest -y/o en el pretest- se evaluase la implicación (*envolvimento, engagement*) con las escalas más consistentes (p.e. la de Veiga et al 2013) y al o a los grupos experimentales se les tratase con un “combinado” (de 2 a 4) de habilidades docentes básicas durante un periodo suficiente. De esta manera la evidencia empírica cuantitativa completaría adecuadamente la evidencia empírica cualitativa que aquí hemos presentado.

Referencias

- Anderson**, L.W. & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. New York: Longman.
- Apperson**, J. M., Laws, E. L., & Scepansky, J. A. (2006). The Impact of Presentation Graphics on Students' Experience in the Classroom. *Computers and Education*. 47 (1), 116-126.
- Araujo**, J.B. & Chadwick, C.B. (1991). *Tecnología educacional y teorías de la instrucción*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel**, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Bellanca**, J.A. (2007). *A guide to graphic organizers: Helping students organize and process content for deeper learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Benito**, A. & Cruz, A. (coords)(2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEES*. Madrid: Narcea.

- Buskist, W. & Benassi, V. (2012).** *Effective college and university teaching: Strategies and tactics for the new professoriate*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Catalina, J. y Román, J.M. (2006):** *Aprendo con autopreguntas: Programa de entrenamiento en “estrategias de elaboración de autopreguntas” para alumnos de secundaria*. Madrid: Editorial CEPE
- Catalina, J. y Román, J.M. (2007).** La “elaboración de autopreguntas” una estrategia de aprendizaje eficiente para alumnos de secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. v-1. n-1. 375-386.
- Cebrián, M. (coord.)(2003).** *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.
- Chanko, P. (2006).** 115 Years of Teaching Ideas. *Instructor*. 116 (4), 34-39.
- Cooper, J.M. (2013).** *Classroom Teaching Skills*. Wadsworth Pub Co.
- Cowden, P., Cianca, S., Hahn, L., Brown, K., Ciminelli, M., Huang, J. & Vermette, P. (2009).** How graphic organizers, dish detergent, water, electric beaters, bowls, soap foam and a professor... helped prospective teachers learn constructivism. *Institute for Learning Centered Education*. Extraído el 5 de Julio de 2010 de <http://www.learnercentered.org/jpact/Articles/Summer2009/Cowden.pdf>
- De la Fuente, J. (2005).** Factores motivacionales en el aprendizaje escolar. En M.V. Trianes & J.A. Gallardo (coord), *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares* (pp. 461-478). Madrid, Pirámide.
- Ediger, M. (2009).** Seven Criteria for an Effective Classroom Environment. *College Student Journal*. 43 (4), 1370-1372.
- Fernández-García, J.A. (2008).** *Doce principios para orientar la “enseñanza eficaz”*. Valladolid: Campus Ediciones.
- Fernández-Martín, M.P. (2001).** Teoría del procesamiento de la información. En J.A. Bueno & C. Castanedo (coord.): *Psicología de la educación aplicada* (365-480). Madrid, Editorial CCS.
- Flanders, N.A. (1973).** Basic teaching skills derived from a model of speaking and listening. *Journal of Teacher Education*, 24(1), 24-37.
- Fuentes, L. (2006).** Organizadores gráficos: Un intento de valoración como estrategia de comprensión en estudiantes universitarios. *ESE. Estudios Sobre Educación*, (10), 137-154.
- Gagné, Ellen D. (1991).** *Psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid. Visor.
- Galloway, C.M. (1970).** *Teaching is communicating: Nonverbal language in the classroom*. Washington: Association for Student Teaching.

- García-Monteagudo, B.** (2007). *Un modelo de análisis del sentido del humor: componentes y estudio pre-experimental en universitarios*. Universidad de Valladolid. Departamento de Psicología. Tesina.
- Gargallo, B., Fernández, A. & Jiménez, M.A.** (2007). Modelos docentes de los profesores universitarios. *Teoría de la educación*. Revista interuniversitaria, 19, 167-189.
- Gore, M.C.** (2004). *Successful inclusion strategies for secondary and middle school teachers: Keys to help struggling learners access the curriculum*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.
- Johannessen, L.R.** (2004). Helping “Struggling” Students Achieve Success. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 47 (8), 638-647.
- Kearney, P., Plax, T.G., Hays, E.R. & Ivey, M.J.** (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39, 4, 309-324.
- Meng, X.** (2007): *The Effective Training of Teaching Skills–Microteaching*. Beijing, Beijing Press,
- Miller, J.E., Groccia, J. . & Professional & Organizational Development Network in Higher Education.** (2011). *To improve the academy: Resources for faculty, instructional, and organizational development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moreira, M.A.** (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- Ortega y Gasset, J.** (1930). Misión de la Universidad. En J. Ortega y Gasseet (autor): *Obras completas. Tomo IV* (pp. 311-353). Madrid: Revista de Occidente.
- Prieto, M.J.** (2008). *Curistoria: curiosidades y anécdotas de la historia*. Madrid: Ediciones Evohé.
- Provitera-McGlynn, A.** (2007). *Teaching today's college students: Widening the circle of success*. Madison, WI: Atwood Pub.
- Roldán, D.** (2005). *Formación on-line: Retos y oportunidades*. Madrid: ACTA.
- Román, J.M.** (1995). Métodos de enseñanza. En J. Beltrán y M. Bueno (Eds): *Psicología de la Educación* (pp. 479-527). Barcelona: Marcombo Editores.
- Román, J.M.** (2004). Modelo CARI de tutoría de alumnos en la universidad: Procedimiento de formación de profesorado mediante “reflexión en grupo sobre la práctica”. *Contextos Educativos*. 6-7; 43-64.
- Román, J.M.** (2005). Estrategia de Lectura Significativa de Textos para universitarios. En A. Villa et y otros (coords.). *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido* (pp. 121-141). Bilbao, Mensajero-ICE Universidad de Deusto.

- Román, J.M.** (2007). Métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje del alumno. En L. González-Dóniz & S. Souto-Gamba (Eds): *Educación en Fisioterapia: convergencia, renovación y calidad* (pp.73-94). La Coruña, Servicio Publicaciones de la Universidad.
- Román, J.M.** y Catalina, J. (2005): Enseñanza de “estrategias de elaboración de autopreguntas”. *Revista de Psicología y Educación*. V-1 n-2: 15-24.
- Román, J.M.,** Alonso, J., Sáiz, M.C. & De Frutos, C. (2013). Habilidades docentes básicas y docencia motivadora en la universidad. *Revistas de Psicología y Educación*, 8 (1). 89-102.
- Román, J.M.,** Carbonero, M.A. & De Frutos, C. (2011). Habilidades Docentes Básicas y Salud Mental en Profesorado Universitario. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2 (1). 17-38.
- Román, J.M.,** Carbonero, M.A., Martín-Antón, L.J. & De Frutos, C. (2010). Docencia presencial y habilidades docentes básicas en profesorado universitario *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, n-1, v-4. 85-96.
- Salaburu, P.** (2006). *La universidad en la encrucijada: Europa y Estados Unidos*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Sánchez-Meca, J.** & Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y Meta-análisis: Herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*. v-31, n-1. 7-17.
- Schaufeli, W.,** Salanova, M., González-Romà & Bakker, A. (2002). The measurement of Engagement and Burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies* 3: 71-92.
- Schwartz, M.,** & Abbott, A. (2007). Storytelling: A clinical application for undergraduate nursing students. *Nurse Education in Practice*. 7 (3), 181-186.
- Shavelson, R. J.** (1973). What Is The Basic Teaching Skill? *Journal of Teacher Education*, 24, 2, 144-51.
- Smith, E.E.** & Kosslyn, S.M. (2008). *Procesos cognitivos: Modelos y bases neuronales*. Madrid, Pearson Prentice Hall.
- Smith, R.A.** (2001). Formative evaluation and the scholarship of teaching and learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 2001(88), 51-62.
- Sterling, D.R.** (2009). Classroom Management: Setting Up the Classroom for Learning. *Science Scope*. 32 (9), 29-33.
- Stith, I.,** & Roth, W.-M. (2010). Teaching as Mediation: The Cogenerative Dialogue and Ethical Understandings. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. 26 (2), 363-370.

- Trianes, M.V. & Ríos, M.** (2005). Modelos cognitivos de aprendizaje escolar. En M.V. Trianes & J.A. Gallardo (coord), *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares* (pp. 401-420). Madrid, Pirámide.
- Trianes, M.V., Jiménez, M., & Ríos, M.** (2005). Modelos de aprendizaje conductual y social. En M.V. Trianes y J.A. Gallardo (coord), *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares* (pp. 371-400). Madrid, Pirámide.
- Turney, C.** (1973). *Microteaching: research, theory and practice: an innovation in teacher education especially as it relates to the australian context*. Sydney: Sydney University Press.
- Valdivieso, L., García-Monteagudo, B. & Román, J.M.** (2011). Los Estímulos H dentro de un modelo de análisis del sentido del humor. En J.M. Román, M.A. Carbonero & J.D. Valdivieso (Comp.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 3185-3194). Madrid, Edita Asociación Psicología y Educación.
- Veiga, F.H.** (2013). Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma nova Escala de Avaliação y sus Oscilações em Função de Variáveis Contextuais e Pessoais. *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspectivas da Psicologia e Educação*. Lisboa, 15-17 de Julio.Simposio.

Anexo

Elecciones realizadas (comparación por pares) por los Maestros de Enseñanza Primaria entre "cada par de habilidades" cuál es la que fomenta más la implicación (envolvimiento, engagement) de los alumnos en la escuela. Mayor grado de implicación a mayor puntuación total.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
1		2	-	4	-	6	7	8	-	10	11	-	13	14	15	16	17	18	19	-	21	22	23	24	25	26	-	28
2	-		-	-	-	6	7	8	-	10	11	-	13	14	15	16	17	18	19	-	21	22	23	24	25	26	-	28
3	1	2		4	-	6	7	8	9	10	11	-	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	-	28
4	-	2	3		-	-	7	8	9	10	11	-	13	14	15	16	17	18	19	-	21	22	23	24	25	26	-	28
5	1	2	-	4		6	7	8	9	10	11	-	13	14	15	16	17	18	19	-	21	22	23	24	25	26	-	28
6	-	-	-	4	-		7	8	-	10	-	-	-	-	16	17	-	19	-	-	22	-	-	-	25	-	-	28
7	-	-	-	-	-	-		8	-	10	-	-	-	-	15	-	17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	28
8	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9	1	2	-	-	-	6	7	8		10	11	-	-	-	15	16	17	18	19	-	21	22	-	-	25	26	-	28
10	-	-	-	-	-	-	-	8	-		-	-	-	-	-	-	17	-	19	-	-	-	-	-	-	-	-	28
11	-	-	-	-	-	6	7	8	-	10		-	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	-	24	25	26	-	28
12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		-	-	15	16	17	18	19	-	-	22	-	-	25	26	-	28
13	-	-	-	-	-	6	7	8	9	10	-	12		-	15	16	17	18	19	-	-	22	-	-	-	-	-	28
14	-	-	-	-	-	6	7	8	9	10	-	12	13		15	16	17	18	19	20	-	22	-	-	25	26	27	28
15	-	-	-	-	-	6	-	8	-	10	-	-	-	-	15	-	17	-	19	-	-	-	-	-	-	-	-	28
16	-	-	-	-	-	-	7	8	-	10	-	-	-	-	15	17	-	19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	28
17	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18	-	-	-	-	-	6	7	8	-	10	-	-	-	-	15	16	17	19	-	-	-	-	-	-	25	-	-	28
19	-	-	-	-	-	-	7	8	-	-	-	-	-	-	-	-	17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20	1	2	-	-	5	6	7	8	9	10	-	12	13	-	15	16	17	18	19	-	21	22	23	24	25	26	27	28
21	-	-	-	-	-	6	7	8	-	10	-	12	13	14	15	16	17	18	19	-	-	22	23	24	25	-	-	28
22	-	-	-	-	-	-	7	8	-	10	-	-	-	-	15	16	17	18	19	-	-	-	-	-	-	-	-	-
23	-	-	-	-	-	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	-	-	22	-	24	25	-	-	28
24	-	-	-	-	-	6	7	8	9	10	-	12	13	14	15	16	17	18	19	-	-	-	-	25	-	-	-	28
25	-	-	-	-	-	-	7	8	-	10	-	-	-	-	15	16	17	-	19	-	-	-	-	24	-	-	-	28
26	-	-	-	-	-	6	7	8	-	10	-	-	13	-	15	16	17	18	19	-	21	22	23	24	25	-	-	28
27	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	-	15	-	17	18	19	-	21	22	23	-	25	26	-	28
28	-	-	-	-	-	-	-	8	-	-	-	-	-	-	-	-	17	-	19	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	6	8	3	7	3	17	22	26	10	23	9	7	13	9	21	19	27	17	24	3	10	16	9	11	18	11	2	23
Orden						10º	6º	2º	20º	4º			17º		7º	8º	1º	10º	3º		20º	11º		18º	9º	18º		4º

Construcción de una escala de actitudes frente al voluntariado: Un estudio con jóvenes universitarios portugueses / Construction of a scale of attitudes towards the volunteering: A study with portuguese young universitarisians

Adriana Y. Ortiz
Universidad Nacional de Salta
(Argentina)
adrianaortiz18@hotmail.com

Feliciano H. Veiga
Universidade de Lisboa (Portugal)
fhveiga@ie.ul.pt

Resumen

Marco Conceptual: El estudio de las actitudes frente al voluntariado como fenómeno psicosocial es generalmente abordado desde la perspectiva de los propios voluntarios o de quienes reciben la ayuda voluntaria, encontrándose un vacío en la literatura en relación con el estudio de las actitudes de quienes nunca realizaron voluntariado.

Objetivo: Describir el procedimiento seguido para la construcción de la *Escala de Atitudes face ao Voluntariado* (EAVF), con incidencia en el estudio de sus propiedades psicométricas. **Metodología:** Participaron 303 estudiantes de la Universidad de Lisboa y de la Universidad Católica Portuguesa, pertenecientes a diversas facultades, con y sin experiencia en actividades de voluntariado.

Resultados: Un análisis factorial de componentes principales, con rotación varimax, permitió observar una estructura tetra-factorial adecuada en las saturaciones y respectiva semántica. En términos de consistencia interna, el valor del *Alpha de Cronbach* para cada factor osciló entre

.74 y .84. La validación externa fue destacada por las correlaciones notoriamente significativas entre los resultados obtenidos en la EAFV y en el *Volunteer Functions Inventory* (VFI). **Conclusión:** La EAFV presentó cualidades psicométricas adecuadas, tanto en términos de fidelidad como de validación. El estudio permite concluir que la EAFV es un instrumento de evaluación con utilidad para futuras investigaciones en el campo de la psicología y de la educación.

Palabras clave: actitudes frente al voluntariado, estudiantes universitarios, construcción de escala, propiedades psicométricas.

Abstract

Conceptual Framework: The study of attitudes towards volunteering as psychosocial phenomenon has been approached from the perspective of the volunteers themselves or receiving volunteer help, however there is a gap in the literature about the study of the attitudes of those who did not volunteer. **Objective:** Describe the procedure followed in the construction of the *Escala de Atitudes face ao Voluntariado* (EAFV), involving the study of its psychometric properties. **Methodology:** Participants were 303 students from the University of Lisbon and the Catholic University of Portugal, belonging to various faculties, with and without experience of involvement in volunteer activities. **Results:** The principal component analysis with varimax rotation, allowed observing a tetra-factorial structure, adequate in the saturations and respective semantics. In terms of internal consistency, the value of Cronbach's alpha ranged between .74 and .84. External validity was highlighted by significant correlations between the results in EAFV and the Volunteer Functions Inventory (VFI). **Conclusion:** The presented EAFV adequate psychometric qualities, both in terms of fidelity or validity. This study thus allows the conclusion that we are dealing with a scale useful for future research in the field of psychology and education.

Keywords: attitudes towards volunteering, university students, construction of an assessment scale, psychometric qualities.

1. Introducción

Este trabajo presenta el procedimiento seguido para la construcción de una escala de evaluación de las actitudes frente al voluntariado en jóvenes universitarios (EAFV), estudio que integró un proyecto de investigación doctoral desarrollado en Portugal (Ortiz, 2013).

A escala mundial, un número importante de personas participa por períodos prolongados de tiempo en proyectos de voluntariado. En consecuencia, numerosos estudios han focalizado su atención, sobre todo, en las características positivas de esa participación (Bruyere & Rappe, 2007; Clary & Snyder, 1991; Clary & Snyder, 2000; Cnaan & Goldberg-Glen, 1991; Grönlund et al., 2011; Finkelstien, 2009; Holdsworth, 2010; Law & Shek, 2009; Winniford, Carpenter, & Grider, 1997), siendo escasamente exploradas las características o creencias negativas en relación con el voluntariado (Law & Shek, 2011) o los motivos por los cuales las personas no se involucran (Esmond & Dunlop, 2004).

Si bien existe diversa literatura sobre voluntariado, muchos investigadores han centrado su atención en el análisis de las motivaciones para el voluntariado, es decir, se han ocupado de los procesos psicológicos que subyacen a la acción del voluntario, analizando dicho constructo generalmente a partir de la perspectiva de los sujetos implicados (Bruyere & Rappe, 2007; Chacón, Pérez, Flores, & Vecina, 2010; Clary & Snyder, 1991; Finkelstien, 2009; Holdsworth, 2010; Piliavin, Dovidio, Gaertner, & Clark, 1981). El enfoque funcionalista del voluntariado (Clary et al., 1998) ofrece un marco conceptual y metodológico afín al abordaje de las motivaciones que están por detrás de la acción voluntaria. De acuerdo con sus postulados, un sujeto se implica en voluntariado buscando satisfacer determinadas funciones o necesidades psicológicas tales como expresar valores personales relacionados con el altruismo y el humanitarismo, adaptarse a los grupos sociales de referencia y establecer nuevos vínculos, desenvolver competencias y habilidades, protegerse de las características negativas de uno mismo y potenciar las positivas, vislumbrar oportunidades de desarrollo profesional para una futura inserción laboral (Clary et al., 1998). En esta perspectiva, el *Volunteer Function Inventory* (VFI), de Clary y colegas (1998), se presenta como un instrumento confiable y válido para indagar acerca de las motivaciones de los voluntarios para implicarse en voluntariado. En un trabajo reciente y sobre la base del VFI, el *Questionário de Atitudes face às*

Funções do Voluntariado (QAFFV – Ortiz, 2013), coloca al voluntariado como objeto de actitud, el cual se caracteriza por dar respuesta a esas funciones psicosociales específicas. Este instrumento no evalúa las razones para la participación voluntaria sino que aborda las actitudes frente al voluntariado a partir de la consideración de sus características funcionales: comprensión, ajuste social, desarrollo profesional, protección, expresión de valores, realización personal. Administrado a una muestra de estudiantes universitarios portugueses fue posible develar que los jóvenes valorizan la actividad voluntaria como contexto donde se generan y potencian nuevos aprendizajes, esto es, destacan, sobre todo, la función conocimiento del voluntariado (Ortiz, 2013). Estos resultados aportan a la investigación actual sobre voluntariado e invitan a repensar las prácticas y estrategias de reclutamiento de voluntarios jóvenes, considerando que éstos conciben al voluntariado como un espacio donde es posible aprender y potenciar aprendizajes.

Otra perspectiva teórica que se presenta propicia para el abordaje del voluntariado y sus fines intrínsecos es la Teoría del Empoderamiento (*Empowerment Theory*). Rappaport (1987) define empoderamiento como un proceso mediante el cual las personas, las organizaciones y las comunidades adquieren dominio sobre cuestiones que son de interés para ellos. Por su parte, Del Pozo-Simonsmeier y Egger (2004) afirman que el empoderamiento es un proceso de emancipación en el que los más desfavorecidos están facultados para ejercer sus derechos, obtener acceso a los recursos, participar activamente en el proceso de formación de la sociedad y tomar decisiones; mediante el empoderamiento, se fortalece el autoestima, la identidad, la confianza en sí mismo y la capacidad para analizar los problemas y pensar posibles soluciones. Para Zimmerman (1990^a) el empoderamiento constituye el proceso por el cual los individuos adquieren conocimiento y control sobre sus propias vidas, acceden autónomamente a los recursos y participan democrática y activamente en la vida de sus comunidades (Musitu & Buelga, 2004; Zimmerman, 1990^a, 1995).

En su sentido más amplio, el empoderamiento no sólo es la expansión de la libertad de elección y acción, sino que implica autoridad y control sobre los recursos y las decisiones que afectan la vida de cada uno (Oladipo, 2009). Dependiendo del contexto, las conductas empoderadas pueden ir desde la adaptación de los individuos a condiciones adversas (De Jesus & Menezes, 2010) hasta la implicación en una organización voluntaria para contribuir con la distribución de los recursos de la comunidad (Speer, 2000). Aplicada al voluntariado, esta teoría sostiene que

la actividad voluntaria promueve la narración individual y la conciencia crítica, y ofrece potencial para la acción colectiva (Sherr, 2008); el voluntariado se erige como potente actor que contribuye al empoderamiento de los sujetos que reciben la ayuda voluntaria, esto es, las acciones desplegadas por los voluntarios tienden a favorecer –y si no lo hacen, deberían– un clima de desarrollo de estas competencias de autonomía, libertad y control de la propia vida, sin fomentar actitudes de dependencia –psicológica, económica, social– en relación con la ayuda ofrecida (Ortiz, 2013).

En contexto portugués, y comparado con otros países de la Unión Europea, las bajas tasas de voluntariado juvenil (Cabral, 2000; Delicado, 2002, 2003; ENTRAJUDA, 2011; GHK, 2010; INE, 2013) representaron el interrogante de partida de la investigación, y se buscó explorar las razones por las cuales los jóvenes no se implican en actividades voluntarias. La literatura general respecto del voluntariado focaliza, sobre todo, en los aspectos positivos de la participación (Chambel, 2011; Correa Casanova, 2011; Fernandes & Mourão, 2012; Figueira, 2013; Fresno & Tsolakis, 2012; García Roca, 1994; Heitor & Veiga, 2012; Marta & Marzana, 2010; Martínez, 2008; PROACT, 2012; TNS Opinion & Social, 2011; VNU, 2011) PROACT, 2012). Sin embargo, el voluntariado no siempre resulta en una experiencia agradable o positiva, y pueden crearse impresiones negativas que afectan a las creencias de los individuos y provocan, en ocasiones, la abstención a participar (Law & Shek, 2011).

Law y Shek (2011) identificaron creencias negativas en torno al voluntariado y consideraron los aportes de las teorías de las normas sociales (Fisher & Ackerman, 1998) y del intercambio social (Blau, 1964; Emerson, 1976; Gouldner, 1960) para entender por qué las personas no se implican en conductas de ayuda. La *Beliefs Against Volunteering Scale* (BAV), de mencionados autores, busca evaluar las creencias negativas de adolescentes chinos, a partir de la identificación de sesgos conceptuales e instrumentales que subyacen al voluntariado. El primero se centra en la impresión general de los sujetos sobre lo que es el voluntariado y las creencias apuntan a representarlo como una forma encubierta de explotación bajo la consigna de “ayudar a la comunidad”; el sesgo instrumental, por su parte, se centra en la naturaleza psicológica de los voluntarios y en las creencias negativas que aluden a que la “ayuda” no siempre es auténtica, dado que puede estar movilizada por intereses egoístas de sujetos que buscan beneficios pretenciosos más que ayudar a quien necesita (Law & Shek, 2011).

En el marco de la teoría del intercambio social las personas toman decisiones para maximizar beneficios y minimizar costos (Blau, 1964). Los beneficios pueden ser tangibles o intangibles siempre y cuando sean percibidos como un valor o estén asociados a la satisfacción de alguna necesidad. Los costos aluden a desventajas tanto físicas como emocionales, o también a las oportunidades que se pierden para lograr recompensas (Blau, 1964; Emerson, 1976). Un concepto clave de esta teoría es el de intercambio recíproco que refiere a la idea de que cuando se recibe una recompensa, se actúa recíprocamente (Gouldner, 1960). Aplicada al voluntariado, esta teoría representa una perspectiva sumamente útil, pues posibilita teorizar que los individuos se comprometen con organizaciones de voluntariado sólo cuando sus intereses personales convergen con los intereses y necesidades de la organización (Sherr, 2008).

Por otro lado, la teoría de las normas sociales postula que la percepción negativa del voluntariado constituye un estereotipo o creencia social que puede estar muy arraigada entre los individuos y puede afectar la participación futura. Desde ella se afirma que el comportamiento está influenciado por las percepciones erróneas de cómo otros miembros de los grupos sociales piensan y actúan (Fisher & Ackerman, 1998).

Atendiendo al desarrollo teórico previo, se reconoce que para analizar exhaustivamente el voluntariado desde la perspectiva juvenil, de modo de aproximar una respuesta respecto de por qué no participan, deberían indagarse las creencias –positivas y negativas– que sostiene esta población en torno a dicho fenómeno. Y ante la ausencia de instrumentos que integren ambos tipos de creencias, se propuso construir una *Escala de Atitudes face ao Voluntariado* (EAFV), en cuyo seno se puedan identificar y reconocer creencias positivas y negativas en torno al “concepto” de voluntariado y a su valor “instrumental”. Por lo tanto, esta escala procura estudiar las actitudes juveniles a partir de la valoración que realizan los estudiantes sobre creencias positivas y negativas del voluntariado, valoración que es aportada directamente por cada sujeto, sin intermediarios, en la respuesta dada al instrumento.

El objetivo del presente trabajo es describir las diferentes fases consideradas en la construcción de la escala, incidiendo específicamente en el abordaje de sus propiedades psicométricas.

2. Metodología

2.1 Muestra

Fue seleccionada una muestra de 303 estudiantes universitarios, de diversos años y carreras correspondientes a las Facultades de Derecho, Farmacia, Medicina, Ciencias, Letras y Psicología e Instituto de Educación, de la Universidad de Lisboa; y de las Facultades de Ciencias Humanas y Derecho, de la Universidad Católica Portuguesa. La edad de los estudiantes oscila entre los 18 y los 53 años, con una media de 21.90 años, concentrando mayores porcentajes la franja etaria comprendida entre los 18 y 20 años de edad (56.8%). La muestra es mayoritariamente femenina (71.6 %), soltera (95 %) y con dedicación exclusiva al estudio (90.3%). En relación con la práctica de voluntariado se identifican tres grupos: no voluntarios (38.5%), voluntarios inactivos (47%) y voluntarios activos (14.5%). Más de la mitad de los sujetos indicó tener experiencia en actividades voluntarias (61.1%); no obstante, sólo el 14.5% del total reportó sostener –al momento de la recolección de los datos– esa actividad en alguna organización.

2.2 Instrumento

Fue utilizada la *Escala de Atitudes face ao Voluntariado* (EAFV – Ortiz, 2013). Se trata de un instrumento de auto-reporte, conformado por 19 ítems distribuidos aleatoriamente en cuatro dimensiones: (i) universalidad, (ii) relativización, (iii) empoderamiento, (iv) reciprocidad. La respuesta a cada uno de ellos es dada en una escala tipo Likert de 6 puntos, conforme el grado de concordancia (1=total desacuerdo; 6=total acuerdo).

2.3 Procedimientos

Para la administración de los cuestionarios fueron contactados los responsables de las diferentes Facultades y profesores de las asignaturas seleccionadas, a fin de poner a consideración los objetivos de la investigación y el pedido de colaboración. Una vez obtenidos los permisos de un total de doce profesores responsables, se

efectuó la aplicación del instrumento durante el mes de mayo del año 2012, en situación de ambiente natural. Los estudiantes fueron informados previamente respecto de los objetivos del estudio, del carácter facultativo de su participación y de la confidencialidad de sus respuestas, sin dejar de resaltar la importancia de cada una de ellas para el desarrollo efectivo de la investigación. Al momento de distribuir los cuestionarios se solicitó a los alumnos que respondiesen a todas las cuestiones con empeño y dedicación, tratando de no dejar espacios en blanco. De un total de 332 cuestionarios recolectados inicialmente fue necesario excluir 29 de ellos por presentarse incoherentes frente a la finalidad de la afirmación o por hallarse incompletos. La información recolectada fue analizada con el software de análisis estadístico SPSS (versión 20 para Windows).

3. Resultados

La incidencia en estudios de validación (en términos de consistencia interna) y de fidelidad posibilitaron evaluar las propiedades psicométricas de la EAFV.

3.1 Estudios de validación

3.1.1 Validación interna

Para el estudio de la estructura de la Escala se procedió al análisis factorial exploratorio, utilizando el método de componentes principales, con límite de factores (seis, cinco, cuatro y tres). De la comparación de varias estructuras factoriales, finalmente, el análisis de factores comunes y únicos con rotación *varimax* posibilitó la emergencia de una estructura interna tetra-factorial, que resultó explicativa del 54.47% de la varianza total de los ítems. En la Tabla I pueden observarse las dimensiones encontradas con sus ítems respectivos y la saturación obtenida en la matriz factorial, como así también el porcentaje de varianza que es explicado por cada factor.

Conforme a los datos presentados en la Tabla I, los coeficientes obtenidos apuntan a la distribución de los ítems por cuatro dimensiones, aproximándose esta solución factorial a la teoría inherente a la construcción del cuestionario: (i) universalidad, (ii) relativización, (iii) empoderamiento, (iv) reciprocidad.

Tabla I — Estructura Factorial de la EAFV con Rotación Varimax (N = 303)

ÍTEMS	FACTORES			
	F1	F2	F3	F4
15. É muito importante a acção do voluntariado no mundo.	.800			
17. O voluntariado é uma forma de oferecer recursos humanos para a sociedade.	.765			
16. O voluntariado ajuda a resolver os problemas sociais.	.761			
14. O voluntariado é um dos maiores factores do desenvolvimento da humanidade.	.732			
06. Praticar voluntariado é um dever de todos.	.566			
13. Qualquer acto de voluntariado deveria estar sempre ao serviço da promoção da vida.	.550			
19. Sem voluntariado, as pessoas desfavorecidas teriam menos esperanças.	.538			
05. Só as pessoas que não têm outras coisas mais importantes é que fazem voluntariado.		.807		
08. O voluntariado é apenas uma forma de fazer caridade.		.681		
07. O voluntariado é, sobretudo, praticado por pessoas que têm crenças religiosas.		.642		
04. Deveriam ser apenas as estruturas do Estado a ajudar quem precisa, sem necessidade de voluntariado.		.606		
03. As pessoas que fazem voluntariado são melhores pessoas que aquelas que não o fazem.		.604		
02. As pessoas que fazem voluntariado dão aos outros para “receber algo em troca”.		.562		
01. Só as pessoas que têm tempo para isso fazem voluntariado.		.481		
18. O voluntariado é uma forma de obter mão-de-obra qualificada, sem ter que pagar.		.407		
09. O voluntariado deveria ser feito de forma a levar os necessitados a tornarem-se pessoas autónomas.			.851	
10. O voluntariado deveria ser feito de forma a ensinar os necessitados a lutarem pelos seus direitos.			.796	
12. Muitas pessoas inserem-se em trabalho voluntário para vir a ter um emprego remunerado.				.832
11. Muitas pessoas inserem-se em trabalho voluntário para, dessa forma, obter reconhecimento dos outros.				.704
% de varianza	21.11	16.98	9.69	6.69
% de varianza TOTAL	54.47			

El factor Universalidad agrupa un total de 7 ítems que destacan la importancia del voluntariado a nivel de la escala global, es decir, reconocen al voluntariado como un fenómeno de importancia universal. El factor Relativización, por su parte, refiere a la aminoración del valor o importancia del voluntariado. Los 8 ítems que lo integran llevan implícita una desvalorización del voluntariado. El tercer factor, Empoderamiento,

se compone por 2 ítems cuyos contenidos presentan una visión prospectiva del voluntariado, en el sentido de que debería contribuir a la autonomía de los sujetos que reciben la ayuda voluntaria; esto es, el voluntariado debería realizarse con el objetivo de acrecentar la fortaleza espiritual, social, política o económica de los individuos y las comunidades, estimulando la confianza en sus propias capacidades para impulsar cambios positivos de las situaciones que viven. Por último, el factor Reciprocidad alude a una actitud centrada en el interés por el intercambio recíproco. Reciprocidad posee aquí una connotación negativa, pues refiere a la actitud de implicarse en actividades de voluntariado con la única intención de recibir algún beneficio posterior a cambio del sacrificio, el tiempo y/o atributos personales prestados; en otras palabras, refiere a una función instrumental centrada en los motivos egoístas del sujeto que se implicaría en voluntariado sólo para obtener réditos personales.

3.1.2 Validación externa

Los constructos de la EAFV fueron sometidos a validación externa a través de un estudio de correlaciones con los constructos del QAFFV. Se hipotetizó la existencia de correlaciones –positivas y negativas– estadísticamente significativas entre los resultados de la EAFV y los del QAFFV, a partir de la consideración de que ambas escalas abordan creencias subjetivas en relación con el voluntariado.

En la Tabla II se observa que Universalidad correlaciona significativamente con todas las escalas del QAFFV y que, en términos de dirección y fuerza, estas asociaciones son positivas y moderadas.

Relativización presenta una relación significativa y negativa con Comprensión y se asocia positivamente con Protección. En ambos casos la asociación es débil, atendiendo al valor del coeficiente de correlación de Pearson.

Tabla II — Correlaciones entre las escalas del QAFFV y la EAFV

	Universalidad	Relativización	Empoderamiento	Reciprocidad
Comprensión	.478**	-.223**	.226**	.089
Ajuste Social	.417**	.022	.111	.004
Protección	.313**	.242**	.127*	.146*
Realización Personal	.460**	-.099	.189**	.081
Desarrollo Profesional	.242**	.001	.074	.178**
Expresión de Valores	.464**	-.078	.193**	.008

* $p < .05$; ** $p < .01$

Empoderamiento presenta asociación positiva con cuatro dimensiones del QAFFV (Comprensión, Protección, Realización Personal y Expresión de Valores). Estas correlaciones si bien se manifiestan débiles, poseen significatividad estadística.

Reciprocidad correlaciona con Protección y Desarrollo Profesional. Aunque el valor del coeficiente de correlación de Pearson es bajo, ambas relaciones son positivas y significativas, lo cual evidencia que la variación de Reciprocidad está asociada a la variación de las dimensiones mencionadas del QAFFV.

Puede observarse que Universalidad es la única variable que se relaciona con todas las variables del QAFFV, seguida por Empoderamiento. De acuerdo a lo hipotetizado, tiene cierta lógica que así sea puesto que ambas representan creencias positivas frente al voluntariado. Por otro lado, Relativización y Reciprocidad, que en sí constituyen creencias negativas frente al voluntariado, correlacionan cada una con dos variables del QAFFV (Comprensión y Protección; Protección y Desarrollo Profesional, respectivamente), variables que podrían ser portadoras de creencias negativas, atendiendo a la idea de que subyacen motivaciones de naturaleza más egoísta para la ayuda voluntaria, a excepción de Comprensión que, como se explicita en la Tabla II, correlaciona negativamente con Relativización.

3.2 Estudios de fidelidad

Con el fin de verificar que las dimensiones de la EAFV evalúan fielmente aspectos relacionados pero diferentes de las actitudes frente al voluntariado, fueron analizadas las correlaciones entre las dimensiones (ver Tabla III) y fue determinada, también, la consistencia interna de cada una de ellas mediante el cálculo del coeficiente *alpha* de Cronbach (ver Tabla IV).

Tabla III — Correlaciones entre las dimensiones de la EAFV

	Universalidad	Relativización	Empoderamiento
Universalidad	1.000		
Relativización	.054	1.000	
Empoderamiento	.288**	.226**	1.000
Reciprocidad	.098	.274**	.366**

** $p < .01$

Se puede observar que Empoderamiento correlaciona positivamente con las dimensiones restantes de la escala, siendo que dicha asociación se presenta moderada para Universalidad y Reciprocidad, y baja en el caso de Relativización. De ello se deriva que las tres primeras dimensiones miden facetas relacionadas respecto de las actitudes frente al voluntariado, en cambio, Empoderamiento y Relativización evalúan dimensiones razonablemente distintas. Además, Relativización presenta correlación positiva y moderada con Reciprocidad. Este resultado es coherente con lo hipotetizado, puesto que ambas aluden a creencias negativas sobre el voluntariado. Por otro lado, se observa que existe ausencia de correlación entre Universalidad, Relativización y Reciprocidad, indicando independencia entre estas dimensiones y que sus contenidos son específicamente diferenciados.

En general, las asociaciones encontradas responden a las expectativas iniciales de la investigación, puesto que las cuestiones que integran el par Universalidad-Empoderamiento están dirigidas y formuladas para evaluar creencias más bien positivas del voluntariado; en cambio, el par Relativización-Reciprocidad coloca el énfasis en creencias negativas.

La consistencia interna de cada una de las dimensiones de la EAFV fue determinada por el valor del coeficiente *alpha de Cronbach* (Tabla IV).

Tabla IV — Consistencia interna de las dimensiones de la EAFV

Dimensiones	Cronbach's Alpha	Nº de Ítems
1. Universalidad	.80	7
2. Relativización	.75	8
3. Empoderamiento	.84	2
4. Reciprocidad	.74	2

De acuerdo con los resultados obtenidos, Universalidad y Empoderamiento poseen buena consistencia interna, con valores de .80 y .84, respectivamente. Por el contrario, la consistencia interna de Relativización y Reciprocidad es inferior, aunque aceptable. Cabe destacar que el hecho de que las correlaciones entre las escalas se presenten relativamente bajas comparadas con los coeficientes *alpha*, sugiere que las mismas son diferentes y no formas alternativas de una misma dimensión.

4. Discusión y conclusiones

Para la gran mayoría de los estudios existentes sobre voluntariado, el principal interés está puesto en examinar las creencias positivas o el factor de motivación que impulsa a los sujetos a participar en actividades voluntarias (Baytiyeh & Pfaffman, 2010; Bruyere & Rappe, 2007; Burns et al., 2006; Chacón et al., 2010; Clary & Snyder, 1991; Ferreira, Proença, & Proença, 2013; Grönlund et al., 2011; Finkelstien, 2009; Holdsworth, 2010; Law & Shek, 2009). Sin embargo, para algunos investigadores (Law & Shek, 2011), voluntariado no siempre significa algo “bueno”, y las creencias positivas pueden confrontarse con creencias negativas respecto al mismo fenómeno. Ello puede conducir a una pérdida de valor, de sentido e interés por parte del sujeto y contribuye a la creación de una impresión negativa que puede afectar a las creencias individuales sobre el voluntariado y, en ocasiones, provocar la no participación. En la revisión de la literatura son casi inexistentes los estudios que exploren las creencias negativas acerca de la práctica voluntaria (ver Esmond & Dunlop, 2004; Law & Shek, 2011). Ante este panorama que pone de manifiesto la ausencia de instrumentos para evaluar actitudes frente al voluntariado que aporten a la comprensión del por qué la implicación voluntaria de los jóvenes alcanza niveles tan bajos de participación, se creó la *Escala de Atitudes face ao Voluntariado* (EAFV) para ser aplicada en contexto universitario portugués.

El análisis factorial exploratorio sobre los elementos de la EAFV ha proporcionado evidencia empírica para apoyar una estructura tetra-factorial, con valores confiables en términos de consistencia interna. Los factores agruparon creencias en torno al concepto del voluntariado y creencias vinculadas a la instrumentalidad de este fenómeno. Los dos primeros factores que aluden a las creencias sobre *qué* es el voluntariado fueron designados como Universalidad y Relativización. El primero destaca la importancia del voluntariado a nivel de la escala global, esto es, le otorga reconocimiento e importancia universal como un factor para el desarrollo local y comunitario. El factor Relativización alude a creencias que aminoran el valor del voluntariado. Los ítems que integran este factor llevan implícita una desvalorización del voluntariado, concebido como una actividad caritativa, realizada sólo por personas que tienen disponibilidad para ello o que profesan algún credo religioso. Este factor estaría vinculado con el sesgo conceptual de Law y Shek (2011).

Los dos factores siguientes agrupan creencias en torno a la instrumentalidad del voluntariado, *para qué* sirve o podría servir la acción voluntaria. Empoderamiento presenta una visión prospectiva del voluntariado, en el sentido de que debería contribuir a la autonomía de los sujetos que reciben la ayuda e impulsar cambios positivos de

las situaciones que viven. El voluntariado debería propiciar el empoderamiento de las personas que se encuentran en estado de necesidad (De Jesus & Menezes, 2010) y, simultáneamente, favorecer procesos de autonomía en los propios voluntarios que adoptan las conductas de ayuda (Heitor & Veiga, 2012). Otorgándole un sentido proactivo, positivo y preventivo, el voluntariado no sólo debería buscar soluciones a los problemas actuales en función de las debilidades sociales, sino que, y sobre todo, debería movilizar los aspectos positivos de los individuos, de las comunidades y de la sociedad en general, potenciando fuerzas que permitan mejorar la calidad de vida y el bienestar de los ciudadanos (Musitu & Buelga, 2004). Finalmente, el factor Reciprocidad afirma que la acción voluntaria tiene como objetivo principal la satisfacción de intereses subjetivos; refiere a una función instrumental centrada en los motivos egoístas del sujeto, y se asemeja al sesgo instrumental definido por Law y Shek (2011).

En términos de consistencia interna, las cuatro dimensiones de la EAFV se mostraron válidas y confiables para la evaluación de actitudes frente al voluntariado. La validación externa fue obtenida a partir de las correlaciones encontradas entre cada una de las dimensiones de la EAFV y las dimensiones del QAFFV. Los resultados manifestaron correlaciones moderadas entre Universalidad y las seis funciones, respondiendo de un modo afirmativo a los supuestos previos: todas las funciones del QAFFV evalúan aspectos positivos del voluntariado. Por su parte, Empoderamiento se asoció a Comprensión, Protección, Realización Personal y Expresión de Valores, las cuales podrían considerarse funciones más intrínsecas, comparadas con las dos restantes con las cuales no correlacionó (Desarrollo Profesional y Ajuste Social).

En lo que respecta a la dimensión Relativización, se esperaba encontrar ausencia de correlaciones, o bien, correlaciones negativas con las dimensiones del QAFFV. Tal como esperado, Relativización se asoció negativamente con Comprensión y positivamente con Protección. En lo que respecta a Reciprocidad, las expectativas sostenidas eran otras, ya que si bien responde a creencias negativas, la propuesta de intercambio recíproco está presente en la teoría funcionalista. De acuerdo con ello, se esperaba encontrar relaciones entre Reciprocidad y Desarrollo Profesional, y los resultados obtenidos se alinearon con estas expectativas; esta última dimensión de la EAFV se asoció, además, a Protección. En general, estos resultados son consistentes con los Law y Shek (2011) quienes validaron la *Beliefs Against Volunteering Scale* (BAV) a partir de las correlaciones negativas con una adaptación del VFI.

La EAFV fue creada ante la necesidad de un instrumento que se adecuara a evaluar las actitudes frente al voluntariado a partir de las creencias que los estudiantes

universitarios sustentan en relación con ese objeto de actitud. Esta escala puede ser considerada como un aporte que contribuye a la construcción del conocimiento en torno al voluntariado, con utilidad práctica para la investigación futura no sólo en contextos académicos sino también en otros ámbitos más diversos. Ante la existencia de instrumentos que comúnmente indagan sobre las motivaciones para el voluntariado y son direccionados exclusivamente hacia tal tipo de población, la EAFV ofrece posibilidades de administrarse a poblaciones más heterogéneas, donde la experiencia de voluntariado no necesariamente es determinante. Examinar, por tanto, las creencias de las personas en torno al voluntariado, independientemente de tener o no experiencia, puede aportar información valiosa en relación al modo cómo los sujetos perciben la acción voluntaria y a los posibles motivos por los cuales podrían no implicarse. Este conocimiento sobre tales creencias puede aportar herramientas teóricas sustantivas para repensar, desde los espacios académicos, nuevas estrategias de promoción para la participación voluntaria de los jóvenes universitarios.

La EAFV, desarrollada en contexto portugués, si bien resulta de la conjunción de diversos aportes teóricos y empíricos (Blau, 1964; Del Pozo-Simonsmeier & Egger, 2004; Emerson, 1976; Law & Shek, 2009; Law & Shek, 2011; Musitu & Buelga, 2004; Oladipo, 2009; Rappaport, 1987; Sherr, 2008; Speer, 2000; Zimmerman, 1995), tiene la ventaja de conjugar una serie de creencias en un único instrumento, al tiempo que vuelca la mirada al fenómeno voluntario. Por estas razones se reconoce a la EAFV como un instrumento pionero, que abre nuevos caminos en la investigación social sobre el voluntariado.

Nota:

Este artículo se basa en un estudio para el grado de Doctor en Educación - Especialización Psicología de la Educación - el primer autor, cuya tesis fue presentada en la Universidad de Lisboa en 2013, orientada pelo segundo autor, bajo el título: "Creencias Motivacionales y Actitudes frente al Voluntariado: Un estudio con jóvenes universitarios en Portugal".

Referencias

Blau, P. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: Wiley.

Bruyere, B., & Rappe, S. (2007). Identifying the motivations of environmental volunteers. *Journal of Environmental Planning and Management*, 50 (4), 503-516.

- Chacón**, F., Pérez, T., Flores, J., & Vecina, M. (2010). Motivos del Voluntariado: Categorización de las Motivaciones de los Voluntarios Mediante Pregunta Abierta. *Intervención Psicosocial*, 19 (3), 213-222.
- Chambel**, E. (Janeiro-Junho de 2011). AEV-2011 – A Força do Voluntariado. *Debater a Europa*, 4, pp. 119-122.
- Clary**, E., & Snyder, M. (1991). A functional analysis of altruism and prosocial behavior: The case of volunteerism. *Review of Personality and Social Psychology*, 12, 119-148.
- Correa Casanova**, M. (2011). Voluntariado y sociedad civil. In A. Galindo García, *Voluntariado y ciudadanía activa: la institucionalización de una utopía* (Vol. 139, pp. 37-53). Madrid: Cáritas Española-Editores.
- De Jesus**, M., & Menezes, I. (2010). A experiência de sem-abrigo como promotora de empoderamento psicológico. *Análise Psicológica*, 3(28), 527-535.
- Delicado**, A. (2002). *Caracterização do Voluntariado em Portugal*. Lisboa: Comissão Nacional para o Ano Internacional dos Voluntários.
- Emerson**, R. (1976). Social Exchange Theory. *Annual Review of Sociology*, 2, 335-362.
- ENTRAJUDA**. (2011). *Alguns dados relativos ao Voluntariado em Portugal*. Obtido de no 18 de Janeiro de 2012 do Web Site da ENTRAJUDA: <http://www.entrajuda.pt>
- Esmond**, J., & Dunlop, P. (2004). *Developing the Volunteer Motivation Inventory to Assess the Underlying Motivational Drives of Volunteers in Western Australia*. Australia: CLAN WA Inc. Obtido de morevolunteers: <http://biggestdifference.com/morevolunteers/resources/MotivationFinalReport.pdf>
- Fernandes**, A., & Mourão, P. (2012). Para uma abordagem institucionalista do voluntariado – o caso do voluntário da cruz Vermelha portuguesa. *Innovar*, 22(43), 45-54.
- Figueira**, C. (2013). *Bem-estar nos estudantes do ensino superior: papel das exigências e dos recursos percebidos no contexto académico e das atividades de voluntariado*. Lisboa: Universidade de Lisboa-Faculdade de Psicologia.
- Finkelstien**, M. (2009). Intrinsic vs. extrinsic motivational orientations and the volunteer process. *Personality and Individual Differences*, 46, 653–658.
- Fisher**, R., & Ackerman, D. (1998). The Effects of Recognition and Group Need on Volunteerism: A Social Norm Perspective. *The Journal of Consumer Research*, 25(3), 262-275.
- Fresno**, J., & Tsolakis, A. (2012). *Profundizar el voluntariado: los retos hasta el 2020*. Obtido de INJUVE: <http://www.injuve.es/>
- García Roca**, J. (1994). *Solidaridad y voluntariado*. Bilbao: Sal Terrae.
- Gouldner**, A. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, 25, 161-179.

- Heitor, F., & Veiga, S. (2012).** Voluntariado no Ensino Superior: Oportunidades para a mudança no desenvolvimento psicológico. *Atas do II Congresso Nacional da RESAPES-AP* (pp. 348-360). Portugal: Instituto Superior de Contabilidade e de Administração do Porto.
- Holdsworth, C. (2010).** Why Volunteer? Understanding motivations for student volunteering. *British Journal of Educational Studies*, 58 (4), 421-437.
- Law, B., & Shek, D. (2011).** Validation of the Beliefs Against Volunteering Scale among Chinese Adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 100, 287–298.
- Marta, E., & Marzana, D. (2010).** El voluntariado: contexto de aprendizaje de ciudadanía y derechos. *Revista Digital Universitaria*, 11 (7), 1-11.
- Martínez, M. (2008).** Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. In M. Martínez, *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 7-11). España: Limpergarf, S.L.
- Musitu, G., & Buelga, S. (2004).** Desarrollo comunitario y potenciación (empowerment). In G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera, & M. Montenegro, *Introducción a la Psicología Comunitaria* (pp. 167-195). Barcelona: UOC.
- Oladipo, S. (2009).** Psychological Empowerment and Development. *Journal of Counselling*, 2(1), 119-126.
- Ortiz, A. (2013).** *Creencias Motivacionales y Actitudes frente al Voluntariado: Un estudio con jóvenes universitarios en Portugal*. (Disertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa, 2013) : IE- Teses de Doutoramento: <http://hdl.handle.net/10451/9805>.
- Piliavin, J., Dovidio, J., Gaertner, S., & Clark, R. (1981).** *Emergency intervention*. New York: Academic Press.
- PROACT. (2012).** *Estudo de caracterização do voluntariado em Portugal*. Obtido de Conselho Nacional para a Promoção do Voluntariado: www.voluntariado.pt
- Rappaport, J. (1987).** Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121–148.
- Sherr, M. (2008).** *Social Work with Volunteers*. Lyceum Books.
- Speer, P. (2000).** Intrapersonal and interaccional empowerment: implications for theory. *Journal of Community Psychology*, 28(1), 51-61.
- TNS Opinion & Social. (Outubro de 2011).** *Eurobarómetro 75.2: Voluntariado e Solidariedade Intergeracional*. Obtido de European Parliament: <http://www.europarl.europa.eu/>
- VNU. (2011).** *V Informe sobre el estado del voluntariado en el mundo. Valores universales para alcanzar el bienestar mundial*. Dinamarca: Phoenix Design Aid.
- Zimmerman, M. (1995).** Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 25(5), 581-599.

Avaliação das aptidões sociais de crianças da educação pré-escolar

Rosa Gomes

*Departamento de Educação
da Universidade de Aveiro (Portugal)*
rosa.gomes@ua.pt

Anabela Pereira

*Departamento de Educação
da Universidade de Aveiro (Portugal)*
anabelapereira@ua.pt

Paula Vagos

*Departamento de Educação
da Universidade de Aveiro (Portugal)*
paulavagos@ua.pt

Resumo

A especificidade dos contextos educativos na primeira infância como mediadores do desenvolvimento socio-emocional da criança, através das interações positivas é crucial para o seu envolvimento no Jardim-de-Infância e, por conseguinte, para o desenvolvimento holístico. A qualidade das interações que ocorrem entre Educador-criança reforça a autoestima autoconceito e autonomia da criança, favorecendo a aceitação entre pares e devolver-lhe sucesso na aprendizagem. O presente estudo procurou avaliar o perfil das competências sociais das crianças que frequentam a educação pré-escolar, na perspetiva dos Educadores de Infância. A amostra é constituída por 581 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e 7 anos de idade, que frequentam a educação pré-escolar em média há 18 meses. Foi aplicada a subescala Aptidões Sociais (EAS), da “Escala Comportamental para crianças em idade Pré-Escolar – PKBSpt” de Gomes & Pereira, (2009), versão

portuguesa do PKBS-2 (Merrell, 2002), tipo likert, de quatro níveis de resposta, que procura avaliar as aptidões sociais e emocionais, na primeira infância, com a participação dos Educadores. Os dados foram analisados com o SPSS (*Statistical Package of Social Science*), versão 17,0 para *Windows* e o *Microsoft Excel* (2010). Os principais resultados mostram que as crianças apresentam um comportamento moderado (51%), na dimensão Cooperação Social; ao nível da Interação Social os comportamentos são avaliados como moderado (45%) e alto (29%); já os comportamentos ao nível da Autonomia Social das crianças são ligeiramente mais baixos, mas ainda avaliados como moderados (37%) e altos (36%). Os níveis mais baixos de aptidões sociais mostram que 21 a 25% das crianças apresentam baixas competências nas dimensões analisadas. A maioria das crianças que frequentam a educação pré-escolar apresenta comportamentos ajustados ao nível da cooperação, interação e autonomia social, interagindo positivamente, nos contextos educativos. No entanto, as baixas competências sociais em análise, resultaram em valores ainda preocupantes e que devem ser tidos em conta. Por último, serão feitas algumas reflexões sobre as implicações deste estudo ao nível do envolvimento das crianças, nos contextos educativos para a infância.

Palavras-chave: Aptidões Sociais, Educação Pré-Escolar, Avaliação.

Abstract

The specificity of early childhood educational contexts as mediators of socio-emotional development of the child through positive interactions is critical to their involvement in the kindergarten and in turn for their holistic development. The quality of the teacher-child interactions promotes the self-concept, self-esteem and autonomy of the child, thus favoring peer acceptance and success in learning. This study set out to evaluate the social skills' profile of children attending pre-school education, from the perspective of their kindergarten teachers. The sample is composed of 581 children, aged from 2 to 7 years old, who attend pre-school education on average for 18 months. The Portuguese version of the Social Skills subscale (EAS) of the "Behavioral Scale for children in Pre-School - PKBSpt" (Gomes & Pereira (2009), originally PKBS-2 (Merrell, 2002), was applied, using a four Likert type response levels, which seeks to assess the social and emotional skills in early childhood, with the participation

of educators. The Statistical Package for Social Sciences (SPSS), version 17.0 for Windows and Microsoft Excel (2010) was used for data analysis.

The main results show that children have moderate behavior (51%), in the dimension Social Cooperation. The level of Social Interaction behaviors were considered moderate (45%) and high (29%); whereas the behavior at the level of Autonomy Society children are slightly lower, but still rated as moderate (37%) and high (36%). The lower levels of social skills show that 21 to 25% of children present low skills in the dimensions analyzed. Most children who attend preschool exhibit adjusted behaviors, namely at the cooperation, interaction and social autonomy levels, thus interacting positively in their educational contexts. However, the low social skills found in the analysis show values that are still worrisome and should be taken into account. Finally, some reflections are made on the implications of this study for the level of children's involvement in their educational contexts.

Keywords: Social skills, Pre-school education, Assessment.

1. Introdução

A forma com as crianças pequenas se veem a si mesmas é significativamente alterada pelo modo como as pessoas que para elas são importantes e significativas, como as figuras de apego (López, et al, 2008), as abordam e reagem. Para a criança, seja de uma forma consciente ou inconsciente, a questão mais importante é: «Será que sou aceite, será que sou amada?» (Roberts, 2005). As abordagens e as reações das pessoas que as rodeiam influenciam profundamente, positiva ou negativamente, a noção do «eu» que está em desenvolvimento. As suas pulsões são a base do desenvolvimento e organização da sua vida emocional e socio-afetiva e que a criança tem necessidade de experienciar, essencialmente através do jogo simbólico. O papel do adulto na forma como interpreta e orienta as suas pulsões é essencial e, não a forma como impede ou penaliza. Para Zabalza (1992), o desejo pulsional desencadeará o desejo cognitivo e como a agressividade nesta fase do desenvolvimento infantil é a expressão de uma apetência primária, que a criança controlará expressando-a, construindo assim, o autocontrolo das suas pulsões. A socialização surge como uma competência essencial que ela irá edificando através

do autocontrolo e da adaptação às condições e exigências do meio sociocultural, como consequência da consciência do outro. Neste sentido, o Educador na sua prática educativa deverá procurar desenvolver os interesses da criança, estimular a sua autonomia em relação aos adultos, promover o relacionamento e a resolução de conflitos entre pares, para que sejam independentes e tenham curiosidade, iniciativa, confiança nas suas capacidades e que sejam capazes de competir construtivamente (Kamii & Devries, 1980; Winter, 2007).

Os Jardins-de-Infância constituem-se como lugares do aprender a fazer, a conhecer, a conviver, a ser (Delors, 1999). Este é o lugar da criança total, em que o «eu» constitui o eixo fundamental das relações e interações que estabelece, com o mundo envolvente. É o lugar que cuida atenta e investe, também, no desenvolvimento psicossocial de cada criança (Gomes, 2012).

O desenvolvimento psicossocial na infância desempenha um papel importante na construção do seu autoconceito e na ideia que faz de si próprio, bem como da autoestima, ou seja, o julgamento que cada pessoa faz do seu próprio valor (Harter, 2003). A sua capacidade de abstração está ainda em construção, ela estrutura o seu *self* a partir do que conhece, do que lhe é próximo e real e, só mais tarde, desenvolve os sistemas representacionais (Papalia, et al., 2001). Segundo Bos e colaboradores (2006), o desenvolvimento da autoestima em crianças e adolescentes é um processo complexo e, segundo as teorias do desenvolvimento estas estruturas na criança encontram-se ainda num estágio embrionário, num processo de desenvolvimento contínuo. Contudo, estes construtos psicológicos do comportamento social e afetivo da criança em idade Pré-Escolar desenvolvem-se na relação entre pares, com pais, irmãos e Educadores disponíveis (Abreu, et al., 2006), para dar às crianças *feedbacks* específicos, focalizados e construtivos, com um papel de relevo no funcionamento saudável da criança (Dias, 2009; Pereira, 2006).

As aptidões sociais são aprendidas e compreendidas em situação e englobam a dimensão pessoal, situacional e cultural (Del Prette & Del Prette, 2001), ou seja, possuir um bom reportório de aptidões sociais não garante, por si só, um desempenho socialmente competente. As competências sociais pressupõem uma avaliação e, portanto, qualifica a proficiência de um desempenho e estão interligadas com a capacidade do indivíduo em organizar pensamentos, sentimentos e ações em função dos seus objetivos e valores, articulando-os com as exigências imediatas e mediatas do ambiente em que está inserido. As competências do indivíduo em contexto social,

como constructo avaliativo, pressupõem, segundo Del Prette & Del Prette (2001), alguns critérios de avaliação tais como: consecução dos objetivos da interação; manter ou melhorar a autoestima e a qualidade da relação; maior equilíbrio entre ganhos e perdas entre pares e respeito e ampliação dos direitos humanos.

Também a qualidade das relações interpessoais entre pares parece ter influência no desenvolvimento social da criança desde idades precoces. As interações positivas com grupos de pares, nos primeiros anos de vida, desenvolvem na criança competências sociais mais ajustadas, tais como “sensibilidade, empatia, capacidade de envolvimento em diferentes contextos, capacidade de resolução de problemas sociais” (Lopes, Rutherford, Cruz et al., 2011, p. 34). Já as interações pobres entre os pares, como a rejeição, podem desencadear fraco ajustamento social, emocional, académico, refletindo-se mesmo em problemas de adaptação na idade adulta (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990; Parker & Asher, 1987). Estudos de Asher & Coie (1990) mostram que as crianças do Pré-Escolar fazem as suas opções de amizade baseadas nos comportamentos observáveis, ou seja, se os pares apresentarem comportamentos positivos eles estabelecem interações positivas, mas se os pares apresentarem comportamentos negativos eles rejeitam e não os escolhem como parceiros de brincadeira. Este comportamento de exclusão ocorre por considerarem que os pares são responsáveis pelos resultados negativos, quando estão em situações de atividades lúdicas e que, por conseguinte, os impedem de terem sucesso

A identidade de género é também um aspeto a ter em conta no desenvolvimento psicossocial da criança. Alguns estudos mostram que os meninos tendem a ser mais agressivos do que as meninas (Merrell, et al., 2006; Gomes, 2011, López, 1998). Num outro estudo (Cecconello e Koller, 2000), que procurava avaliar a competência social e empatia em crianças (6 aos 9 anos), que viviam em situação de pobreza, mostrou que as meninas são mais competentes socialmente e mais empáticas do que os meninos.

O presente estudo tem como objetivo identificar e avaliar o perfil das aptidões sociais das crianças que frequentam a educação pré-escolar, na perspetiva dos Educadores de Infância e, contribuir para a aferição de instrumentos ajustados aos contextos educativos do Pré-Escolar, em Portugal.

2. Metodologia

2.1 Amostra

Nesta pesquisa participaram 581 crianças, do género feminino (52,3%) e do género masculino (47,7%), com idades compreendidas entre os 2 e os 7 anos (Tabela 1), que frequentam a Educação Pré-Escolar em Instituições públicas (37,2%), Instituições Particulares de Solidariedade Social - IPSS (34,6%) e instituições privadas (28,2%), em média há 18 meses.

Tabela 1 — Distribuição da amostra segundo a idade e o género

		2 ANOS	3 ANOS	4 ANOS	5 ANOS	6 ANOS	7 ANOS
meninos	N	3	37	78	106	49	-
	%	1,1%	13,6%	28,6%	38,8%	17,9%	-
meninas	N	0	52	75	126	45	1
	%	-	17,4%	25,1%	42,1%	15,1%	0,3%
N (total)	N	3	89	153	239	94	1
% (total)	%	0,5%	15,4%	26,4%	41,3%	16,2%	0,2%

A maioria dos Educadores que aplicaram o instrumento são do género feminino (99,7%), tem em média 35 anos de idade e exercem a profissão em média há 10 anos.

2.2 Instrumento

As aptidões sociais das crianças foram avaliadas através da Escala de Aptidões Sociais – EAS), com 29 itens, que explicam 53,47% da variância total e o valor global do coeficiente *Alfa de Cronbach* foi de .95. A EAS procura avaliar os comportamentos sociais e emocionais das crianças que frequentam o Jardim-de-Infância, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Esta subescala faz parte do instrumento *Escala comportamental para crianças em idade Pré-Escolar – PKBSpt* de Gomes e Pereira (2012), adaptada para a população portuguesa do PKBS-2 de Merrell (2002). As dimensões da escala *Cooperação Social* (A1) com 12 itens, que explicam 38,2% da variância e o valor coeficiente *Alfa de Cronbach* foi de .92, avalia comportamentos

de cooperação com os pares, assertividade e autocontrolo; *Interação Social* (A2) com 7 itens, que explicam 5,2% da variância e o valor coeficiente *alfa de Cronbach* foi de .76, que avalia condutas de respeito, simpatia e cortesia principalmente para com os colegas. O fator A3, *Autonomia Social* com 10 itens, que explicam 10,1% da variância e o valor coeficiente *alfa de Cronbach* foi de .89, avalia atitudes de autonomia, adaptação e aceitação tanto entre pares como entre adultos. As respostas foram dadas tendo em consideração uma escala tipo *Likert* com 4 níveis de resposta variando entre 0 (nunca) e 3 (muitas vezes).

2.3 Procedimentos

A recolha da amostra decorreu durante o segundo trimestre de 2009, em Portugal e no Brasil e durante o mês de dezembro de 2009, em Cabo Verde, através de questionários de autopreenchimento anónimos e confidenciais. Para o efeito constituiu-se um grupo de Educadores e/ou Monitores de acordo com a realidade de cada país, mas que desenvolvem atividade docente em Jardins-de Infância e que aplicaram o questionário (EAS) a crianças da sua sala avaliando cada uma delas em cada um dos itens, apoiadas em observações realizadas nos últimos 3 meses, como era indicado no formulário do questionário.

As questões éticas foram respeitadas, a participação foi voluntária e cada questionário era acompanhado de informação explicativa dos objetivos, das condições da pesquisa, sendo assegurada a confidencialidade e anonimato dos dados. Utilizamos para a análise dos dados o programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 17.0, para MS Windows.

3. Resultados

Os resultados referentes à caracterização da população alvo, crianças em idade Pré-Escolar, mostram uma distribuição homogénea em função do género feminino (52,3%) e masculino (47,7%), com idades que variam entre 2 e 7 anos ($M = 4,58$; $DP = 0,96$).

A nível geográfico, estas instituições distribuem-se por Portugal, Brasil e Cabo Verde: de Portugal 39,9% frequentam o Jardim-de-Infância no distrito de Aveiro, 13,9%

no distrito do Porto e 11,0% no distrito de Santarém; do Brasil, 23,4% frequentam o Jardim-de-Infância localizado em Botucatu, Estado de São Paulo e 11,7% frequentam Jardins-de-Infância, das diferentes ilhas de Cabo Verde.

A maioria das Educadoras que aplicaram o instrumento tem em média 35 anos de idade ($M = 34,87$; $DP = 10,03$), exercem a profissão em média há 10 anos ($M = 10,51$; $DP = 8,95$), variando o tempo de serviço entre 1 e 33 anos. O registo das observações a respeito do comportamento de cada criança foi produzido no espaço educativo/sala (62%) e no Jardim-de-Infância (38%). A estrutura da *Escala de Aptidões Sociais* é composta pelas dimensões Cooperação Social, Interação Social e Autonomia Social.

Tabela 2 — Níveis de avaliação de Aptidões Sociais (EAS)

ESCALA	FATORES	BAIXA	MODERADA	ELEVADA
EAS	Cooperação Social (A1)	0-22	23-31	32-36
	Interação Social (A2)	0-12	13-17	18-21
	Autonomia Social (A3)	0-21	22-27	28-30

Procuramos identificar os níveis de avaliação das Aptidões Sociais (Tabela 2) da população em estudo e, para o efeito, tivemos em conta o valor médio e o desvio padrão de cada dimensão, obtendo-se os seguintes níveis expressos em pontos:

Cooperação Social ($M=26,94$; $DP=6,29$), 0-22 - Baixa, 23-31 - Moderada e 32-36 - Elevada; *Interação Social* ($M=15,14$; $DP=3,73$), 0-12 - Baixa, 13-17 - Moderada e 18-21 - Elevada; *Autonomia Social* ($M=24,66$; $DP=4,84$), 0-21 - Baixa, 22-27 - Moderada e 28-30 - Elevada.

Tabela 3 — Avaliação da EAS na amostra em estudo (%)

SUB ESCALAS	FATORES	BAIXA	MODERADA	ALTA	NÃO RESPONDERAM
EAS	Cooperação Social (A1)	21,00	50,80	25,80	2,40
	Interação Social (A2)	23,60	45,40	29,40	1,50
	Autonomia Social (A3)	25,10	36,70	36,10	2,10

Após recodificação dos fatores da escala de acordo com os valores indicados (Tabela 2), obtiveram-se os seguintes níveis expressos em percentagem, nas dimensões da escala EAS, para a amostra em estudo (Tabela 3), que depois de analisados foram

apresentados (Fig. 1) para melhor interpretação dos resultados. A percentagem dos não respondentes situou-se abaixo dos 2,40%.

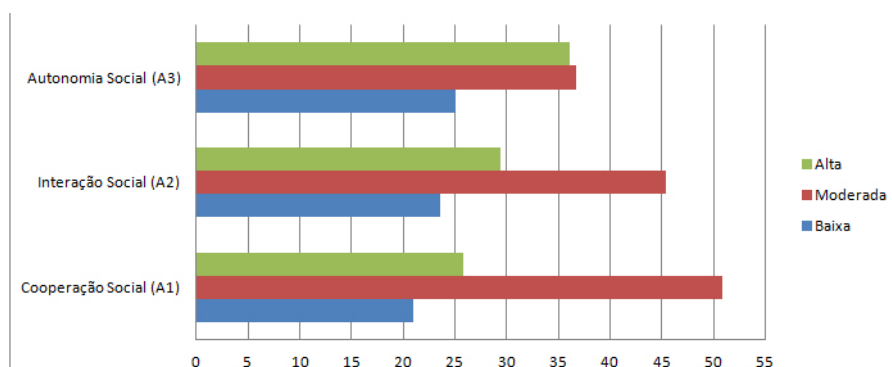


Figura 1 – Avaliação das aptidões sociais na amostra em estudo (%)

Ao nível das aptidões sociais (Fig. 1) os resultados mostram que 50,8% das crianças apresentam comportamentos moderados na *Cooperação Social* e 21,00% apresentam valores baixos de *Cooperação Social*. Relativamente à *Interação Social* 45,4%, das crianças apresentaram esta característica moderadamente e 23,6%, tiveram baixa *Interação Social*. A *Autonomia Social* baixa é uma das características dos comportamentos, que ainda se verifica em 25,1% das crianças, embora 78% das crianças a demonstrem de modo moderado e alto. Os resultados no geral indicaram que o padrão das aptidões sociais (*Cooperação*, *Interação* e *Autonomia social*) das crianças se situaram ao nível moderado e com tendência para o alto. Contudo os resultados indicam também, que das dimensões analisadas as que apresentam maior percentagem (36,10%) é a *Autonomia Social*, seguida da *Interação Social* (29,40%) e da *Cooperação Social* (25,80%). No entanto, as baixas aptidões sociais em análise situam-se entre 21% a 25% e que devem ser tidas em conta nos contextos educativos para a infância.

4. Conclusão

Os resultados evidenciam que o padrão das aptidões sociais das crianças, nas suas dimensões *Cooperação*, *Interação* e *Autonomia social* situou-se ao nível moderado e com tendência para o alto. Contudo, a *Cooperação Social*, como aceitar as regras, a partilha de objetos lúdicos, colaborar com os pares e autocontrolo, são aptidões

que as crianças integram moderadamente, no seu reportório social. Já a Autonomia Social, como brincar com várias crianças, fazer amigos, executar novas tarefas antes de pedir ajuda são aptidões que as crianças desempenham com níveis altos.

As crianças que desenvolvem competências sociais e emocionais veem aumentadas as oportunidades de socialização com os pares têm mais amigos (McCabe & Altamura, 2011), relações mais frutuosas com os pais e Educadores, apresentando assim, um desenvolvimento psicossocial mais ajustado e por conseguinte ampliam o seu envolvimento escolar.

As baixas competências sociais em análise resultaram em valores inferiores a 25%, que devem ser tidos em conta, pelos Educadores de forma a desenvolverem programas que promovam o envolvimento dos alunos na escola (Veiga, 2011), atuando ao nível da prevenção. Estudos sobre o género mostram que as meninas apresentam melhores índices ao nível da cooperação e interação social (Gomes, et al. 2011; Merrell, et al. 2006; Turner e Gervai, 1995).

Os resultados da avaliação da EAS parecem ser adequados e úteis aos contextos educativos para a infância, ainda que sejam necessárias mais pesquisas. As implicações deste estudo apontam para a adequabilidade desta escala (Fig. 2) na educação pré-escolar. Os estudos sobre o desenvolvimento das aptidões sociais em crianças dos 3 aos 6 anos são ainda reduzidos (Muñoz, et al., 2011), o que este estudo poderá contribuir para a uma monitorização das aptidões sociais da criança, por parte dos Educadores, tendo em vista a implementação e adequabilidade de práticas educativas, centradas na individualidade de cada criança e que promovam o desenvolvimento psicossocial.

Escala comportamental para crianças em idade Pré-Escolar – PKBSpt

Versão portuguesa de Gomes e Pereira, 2009 do *Preschool and Kindergarten Behavior Scale – PKBS-2*, Merrell, 2002

Parte I - Informações sobre a criança	Parte II - Informações sobre o Educador que recolhe os dados
Nome: _____	Idade: _____ anos; Sexo: <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F
Idade: _____ anos _____ meses; Sexo: <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F; Há quanto tempo frequenta o jardim-de-infância: _____ meses	Especifique o local onde observou ou interagiu com esta criança: _____
Instituição da rede: <input type="checkbox"/> pública <input type="checkbox"/> privada <input type="checkbox"/> IPSS; Localização: _____	
Freguesia _____ Distrito _____	

Parte III - Instruções e Escalas

Avalie por favor a criança em cada um dos itens deste formulário. A avaliação deverá refletir as suas observações a respeito do comportamento da criança, nos últimos 3 meses. Assinale com um círculo (O) o número associado à resposta de acordo com a seguinte escala:

- Nunca** Se a criança não exibiu um comportamento específico ou se não teve a oportunidade de o observar, circunde 0, que indica Nunca.
- Raramente** Se a criança poucas vezes exibiu um comportamento específico ou característica, circunde 1, que indica Raramente.
- Às vezes** Se a criança ocasionalmente exibiu um comportamento específico ou característica, circunde 2, que indica Às vezes.
- Muitas vezes** Se a criança frequentemente exibiu um comportamento específico ou característica, circunde 3, que indica Muitas vezes.

ESCALA DE APTIDÕES SOCIAIS

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Avaliação		
1. É alegre e divertida com as outras crianças.	0	1	2	3			
2. Brinca com várias crianças.	0	1	2	3			
3. É aceite pelas outras crianças.	0	1	2	3			
4. Segue as instruções dos adultos.	0	1	2	3			
5. Executa novas tarefas antes de pedir ajuda.	0	1	2	3			
6. Faz amigos facilmente.	0	1	2	3			
7. Mostra autocontrolo.	0	1	2	3			
8. É convidada para brincar pelas outras crianças.	0	1	2	3			
9. Utiliza o tempo livre de modo aceitável.	0	1	2	3			
10. É capaz de se separar dos pais sem stress.	0	1	2	3			
11. Quando as histórias estão a ser contadas ele(a) senta-se e escuta.	0	1	2	3			
12. Respeita os direitos das outras crianças (por ex. "isto é teu").	0	1	2	3			
13. Adapta-se facilmente a diferentes ambientes.	0	1	2	3			
14. Revela aptidões ou capacidades que são admiradas pelos colegas.	0	1	2	3			
15. Conforta outras crianças que estejam aborrecidas.	0	1	2	3			
16. Convida outras crianças a brincarem com ela.	0	1	2	3			
17. Quando questionada sobre a desarrumação do espaço ela colabora na arrumação.	0	1	2	3			
18. Segue as regras.	0	1	2	3			
19. Quando se magoa procura conforto junto do adulto.	0	1	2	3			
20. Partilha brinquedos e outros objetos lúdicos.	0	1	2	3			
21. Defende os seus direitos.	0	1	2	3			
22. Pede desculpa quando ocorre um comportamento accidental que possa perturbar outras crianças.	0	1	2	3			
23. No momento adequado é capaz de ceder ou comprometer-se com os seus colegas.	0	1	2	3			
24. Aceita as decisões dos adultos.	0	1	2	3			
25. Agarra em brinquedos e outros objetos.	0	1	2	3			
26. Nas situações sociais demonstra amizade.	0	1	2	3			
27. Responde apropriadamente quando é corrigida.	0	1	2	3			
28. É sensível aos problemas dos adultos (por ex. "Estás triste?").	0	1	2	3			
29. É afetuosa para com as outras crianças.	0	1	2	3			
Total							
					A1	A2	A3

Fig.2 — Escala de Aptidões Sociais com identificação dos itens que compõe os fatores

Referencias

- Abreu, M.,** Veiga, F., Antunes, J. & Ferreira, A. (2006). Atitudes em relação à escola e a si próprio em alunos de contextos familiares diferenciados. In Tavares et al. (Orgs.) *Ativação do Desenvolvimento Psicológico: Actas do Simpósio Internacional* (pp. 194-200). Aveiro: Universidade de Aveiro [972-789-191-8]
- Asher, S.R. & Coie, J.D.** (1990). *Peer Rejection in Childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Bos, A. E. R.,;** Muris, P., Mulkens, S. & Schaalma, H. P. (2006). Changing self-esteem in children and adolescents: A roadmap for future interventions. *Netherlands Journal of Psychology*, 62, 26-33.
- Cecconello, Alessandra M. & Koller, Sílvia H.** (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5(1), 71-93, <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n1/a05v05n1.pdf>
- Coie, J.D.,** Dodge, k.A. & Kupersmidt, J.B. (1990). The role of poor relationship in the development of disorder. In S. R. Asher & John D. Coie (Eds.). *Peer rejection in childhood* (pp. 264-305). New York: Cambridge studies.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P.** (2001). *Psicologia das relações interpessoais. Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.
- Delors, J.** (1999). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- Dias, I.S.** (2009). *Promoção de competências em educação*. INDEA. Instituto Politécnico de Leiria.
- Gomes, R.M.,** Pereira, A.S. & Merrell, K. (2009). Avaliação Sócio Emocional: Estudo exploratório do PKBS-2 de Merrell aplicado a crianças portuguesas em idade pré-escolar. In Bento D Silva, Leandro S. Almeida, Alfonso Barca, & Manuel Peralbo (Orgs.). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp 2759-2767). Braga: Universidade do Minho.
- Gomes, R.M.,** Pereira, A.S., Abrantes, N., Inocencio, L., Merrell, K. & Andreucci, L. (2011). Avaliação das aptidões sociais e comportamentais de crianças em idade pré-escolar: estudo comparativo entre Portugal, Brasil e Cabo Verde. In Carlos Sousa Reis & Fernando Sá Neves (Coords.) *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1, 155-160. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda. [ISBN: 978-972-8681-35-7]
- Gomes, R.M.** (2012). *(Re)configuração das práticas educativas na prevenção do stresse na infância*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro. [não publicada]
- Harter, S.** (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. In M. R. Leary and J. P. Tangney, *Handbook of self and identity*. (pp. 610-642). New York:

The Guilford Press <http://www.actassnip2010.com> [pdf] http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/avalpsi_11.pdf

- Kamii, C. & Devries, R.** (1980). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Sociocultur.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M.C, Mathur, S. & Quinn, M.** (2011). *Competências sociais: Aspectos comportamentais, emocionais da aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- López, F., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. & Ortiz, M. J.** (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y Aprendizaje*, 21(2), 45-61. DOI: <http://dx.doi.org/10.1174/021037098320784853>
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. & Ortiz, M.J.** (2008). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A. ISBN: 9788436813623
- McCabe, P. & Altamura, M.** (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*. 48(5), 513-540. DOI: 10.1002/pits.20570
- Merrell, K.W.** (2002). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales*. Second Edition. Austin. TX:PRO-ED.
- Merrell, K.W., Buchanan, R.S. & Tran, O.K.** (2006). Relational aggression in children and adolescents: A review with implications for school settings. *Psychology in the Schools*, 43(3), 345-360.
- Muñoz, J., Martínez, M., Berbén, T., Cabezas, M., Justicia, F., Haro, E.** (2011). Análisis de la estructura factorial de las puntuaciones de la «Preschool and Kindergarten Behavior Scale» en población española. *Psicothema*, 23(2), 314-321. (ISSN: 0214-9915)
- Papalia, Diane E.; Olds, Sally W. & Feldman, Ruth D.** (2001). *O mundo da criança* (8.^a ed.). Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Parker J. G & Asher, S. R.** (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 29 (4), 611-621.
- Pereira, A.S.** (2006). Stresse e Doenças: Contributos da Psicologia da Saúde na Última Década. In: Isabel Leal (Coord.). *Perspectivas em Psicologia da Saúde* (pp. 145-167). Coimbra: Quarteto Editora.
- Roberts, R.** (2005). Pensando em mim, mesmo e nos outros: desenvolvimento pessoal e social. In Iram Siraj-Blatchford, (Org.). *Manual do Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Turner, P. J. & Gervai, J.** (1995). A multidimensional study of gender-typing in preschool children and their parents: Personality, attitudes, preferences, behavior, and cultural differences. *Developmental Psychology*, 31(5), 759-772.

- Veiga, F.H.** (2011). Escalas de Envolvimento dos Alunos na Escola: Estudo da validade externa da Escala de Engagement usada no PISA e do “Student Engagement in School Scale” . In *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural*, 4619 - 4626. . Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología e Educación.
- Winter, S.M.** (2007). *Inclusive Early Childhood Education: a collaborative approach*. New Jersey: Pearson Education.
- Zabalza, M. A.** (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA
- Zhang, X. & Sun, j.** (2011). The Reciprocal Relations Between Teachers’ Perceptions of Children’s Behavior Problems and Teacher–Child Relationships in the First Preschool. Year *The Journal of Genetic Psychology*, 172(2), 176–198.

Modeling the antecedents and outcomes of student engagement with school: An exploratory study of Romanian adolescents

Viorel Robu

*Department of Social
and Humanistic Sciences
University Petre Andrei of Iasi,
Iasi (Romania)
robuviorel_upa@yahoo.com*

Anișoara Sandovici

*Department of Social
and Humanistic Sciences
University Petre Andrei of Iasi,
Iasi (Romania)
anasandovici@yahoo.com*

Abstract

Conceptual Framework: Over the last two decades, student engagement with school is a topic which has attracted an increasingly interest from researchers and professionals working in the field of education. Different facets of the engagement with school (e.g., cognitive, affective, behavioral, etc.) have been described. A great body of empirical evidence suggests that engagement with school among adolescents is facilitated through several personal characteristics, as well as contextual variables. Several papers have been published on the positive effects of student engagement with school. **Objectives:** In Romania, the literature available on student engagement with school is scarce. Starting from a cross-sectional design, the present study aims at exploring a model of antecedents and outcomes of engagement with school among adolescents. **Methodology:** Several antecedents of the engagement with

school were taken into consideration: individual characteristics (personal growth initiative, conscientiousness, and school self-efficacy), family environment (parent social support, educational aspirations of parents concerning the school trajectory of adolescents, and quality of adolescent-parents relationship), and school climate (teacher and peer social support, autonomy granted to students, clarity and consistency of school rules, and quality of instructional practices). Grade point average (GPA) on 2011-2012 school year, school self-esteem, and frequency of indiscipline during school hours were considered as outcomes. Seven hundred and four students from several high schools completed twelve questionnaires. A working model with five latent variables and seventeen indicators was tested using structural equation modeling (SEM). **Results:** The measurement and structural model fits reasonably to the observed data. The latent variables related to individual characteristics and family environment had a significant effect upon both engagement with school and adjustment to school. Moreover, there was a significant effect of school climate upon engagement with school. However, no significant effect of engagement upon school adjustment among adolescents from the current sample was revealed. **Conclusion:** The current findings add to a growing body of literature on antecedents of student engagement with school suggesting that variables related to individual characteristics, family environment and school climate plays an important role in explaining individual differences in engagement with school among adolescents.

Keywords: student engagement with school, antecedents, outcomes, adolescents, SEM.

1. Conceptual framework

In school, teachers may observe forms of student engagement since such manifestations are intuitive: some of them are expressed directly (for example, students pay much attention during classes or fulfill their tasks and homeworks), while others are expressed indirectly (for example, students engage in different deviant behaviors which are in conflict with classroom instructional activities).

Being a relatively new concept, school engagement has been described using an inconsistent variety of terms, such as: academic engagement, engagement in schoolwork, school bonding, identification with school, connectivity with school, student engagement or student participation in school (Appleton, Christenson,

& Furlong, 2008; Griffiths, Sharkey, & Furlong, 2009). However, there is a large agreement on the multidimensional character of this concept, with three interrelated facets (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Lam et al., 2012): a) affective (feelings toward school attendance, learning activities, teachers and classmates); b) cognitive (strategies students appeal to during the learning process) and c) behavioral (level and quality of students' participation at school and extra-school activities). Some researchers add a fourth dimension, i.e., agency (Gibbs & Poskitt, 2010; Joselowsky, 2007; Veiga, 2013). In the context of education, this concept refers to a person's perception of having ability to control the circumstances of learning process in which he/she is engaged.

Data of several studies carried out in school population show consistent relations between the level of school engagement and indicators of school adjustment among children and adolescents, such as: school grades and achievement test scores (Caraway, Tucker, Reinke, & Hall, 2003; Dotterer & Lowe, 2011; Finn & Zimmer, 2012; Lam et al., 2012; Wang & Holcombe, 2010; Zimmer-Gembeck et al., 2006), deviant or delinquent behaviors shown during or after school hours (Hirschfield & Gasper, 2011; Simons-Morton & Chen, 2009; Simons-Morton, Crump, Haynie, & Saylor, 1999) or risk for school drop-out (Archambault, Janosz, Morizot, & Pagani, 2009; Janosz, Archambault, Morizot, & Pagani, 2008).

Lam, Wong, Yang, and Liu (2012) emphasize the necessity to differentiate between indicators of engagement with school, i.e. variables which determine or facilitate it and the positive effects that school engagement has on students at individual level, as well as on educational process. The above-mentioned authors propose to define the concept of school engagement as a "state" rather than a stable characteristic, because a characteristic cannot be improved through targeted interventions. School engagement may be measured on a continuum ranging from low to high level.

Following the identification of antecedents of school engagement, Lam, Wong, Yang, and Liu (2012) started from literature dealing with the motivation to learn, school bonding and the self-regulated learning process. In their model of antecedents and effects of school engagement, two categories of contextual factors (i.e., motivational context of instruction and the social environment from school and family) and a category of personal factors (i.e., cognitive variables which intervene during learning process) are differentiated. In their effort to analyze the contextual factors which may determine or facilitate engagement with school, Lam, Wong, Yang, and Liu (2012) valorize the ecological theory of human development proposed by U. Bronfenbrenner.

The working model proposed by Lam, Wong, Yang, and Liu (2012) differentiates a cyclic loop among: a) contextual factors (e.g., motivating instructional practices, high level of social support from teachers, parents and peers, positive nature of interpersonal relationships promoted within school environment) and personal factors (e.g., orientation of goals to effective learning process, crediting grounds of success or failure to personal efforts, and believe in self-efficacy) which facilitate engagement with school; b) manifestations of engagement at affective, behavioral and cognitive levels, and c) the positive effects (e.g., good school grades, student's adjustment at emotional level or positive behavior in the school environment and outside of it).

2. Objectives of the present study

The purpose of our study was to test a model which relates the variables facilitating school engagement to affective, cognitive and behavioral indicators and to school adjustment among adolescents. Three indicators (i.e., observed variables) were used to assess the latent variable referring to school adjustment: school outcomes, school-related self-esteem, and frequency of indiscipline during school hours. Other 11 variables were taken into consideration as possible antecedents of school engagement: personal growth initiative, conscientiousness, perceived self-efficacy, parent social support, educational aspirations that parents have for their children, quality of the relationship with parents, social support from peers and teachers, autonomy granted to students through school instructional practices, clarity and consistency of school rules, and the quality of teaching. Our work used as general framework the model of contextual and personal factors, as well as consequences of school engagement empirically tested by Lam, Wong, Yang, and Liu (2012). However, the current model differentiates from one of Chinese authors through the following: a) it separates the possible antecedents of school engagement into three categories: personal characteristics of students, family environment, and school climate; b) within category of students' personal characteristics, it takes into consideration not only the beliefs intrinsically motivating students for learning and getting good grades (e.g., self-efficacy), but also variables referring to personal orientations (e.g., personal growth initiative) and personality stable traits (e.g., conscientiousness); c) all measurement and structural relationships were investigated with SEM analysis instead of multivariate regression.

3. Methodology

3.1 Participants

The raw survey data were obtained following the validation of protocols including responses that 704 adolescents (415 girls and 289 boys) gave to 11 questionnaires. There were 166 ninth graders, 188 tenth graders, 191 eleventh graders, and 153 twelfth graders. The participants' mean age was 16.89 years ($SD = 1.24$).

3.2 Measures

Table 1 summarizes all variables which were measured, as well as the instruments used to operationalize them. Supplementary information on psychometrical characteristics of each instrument may be found in the corresponding bibliographical references.

Table 1 – Summary of observed variables and their operationalization

OBSERVED VARIABLE	MEASURE	AUTHOR(S) & YEAR OF PUBLICATION/ SECONDARY REFERENCE	NO. OF ITEMS	INTERNAL CONSISTENCY (TOTAL SAMPLE)
Personal growth initiative	Personal Growth Initiative Scale (PGIS)	Robitschek (1998)	9	.77
Conscientiousness	Conscientiousness Scale from the Big Five Inventory (BFI)	John, Donahue, & Kentle (full version presented in Benet-Martínez & John - 1998)	9	.77
School-related self-efficacy	The Academic Self-Concept Questionnaire (ASCQ)	Liu & Wang (full version presented in Tan & Yates - 2007)	8 (selection of items with the most representative content)	.72

Social support from parents	Subscale from the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS)	Zimet, Dahlem, Zimet, & Farley (1988)	4	.84
Educational aspirations that parents have for adolescents	-	Designed by authors of the present study	5	.72
Quality of adolescent-parents relationship	The Parental-Child Attachment – Rochester Development Study/Youth items	Thornberry, Lizotte, Krohn, Farnworth, & Jang (full version presented in Dahlberg, Toal, Swahn, & Behrens – 2005)	11	.81
Social support from teachers	Teacher Support subscale from the Perceived School Climate Scale (PSCS)	Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas (full version presented in Way, Reddy, & Rhodes - 2007)	6	.75
Social support from peers	Peer Support subscale from the Perceived School Climate Scale (PSCS)	Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas (full version presented in Way, Reddy, & Rhodes – 2007)	6	.73
Autonomy granted to students (in school)	Student Autonomy subscale from the Perceived School Climate Scale (PSCS)	Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas (full version presented in Way, Reddy, & Rhodes - 2007)	5	.72

Clarity and consistency of school rules	School Structure subscale and School Harshness subscale from the Perceived School Climate Scale (PSCS)	Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas (full version presented in Way, Reddy, & Rhodes - 2007)	6	.71
Quality of instructional practices	Six subscales from the Motivating Instructional Contexts Inventory (MICI)	Full version presented in Lam, Pak, & Ma (2007)	12 (selection of two items from each subscale/ the most representative content)	.81
Cognitive engagement	Cognitive engagement subscale from the Student Engagement in School Questionnaire (SESQ)	Lam et al. (2014)	5 (selection of items with the most representative content)	.66
Affective engagement	Affective engagement subscale from the Student Engagement in School Questionnaire (SESQ)	Lam et al. (2014)	5 (selection of items with the most representative content)	.67
Behavioral engagement	Behavioral engagement subscale from the Student Engagement in School Questionnaire (SESQ)	Lam et al. (2014)	5 (selection of items with the most representative content)	.68
Grade Point Average	-	GPA for 2011-2012 cademic year	-	-

School-related self-esteem	School Self-Esteem Subscale from the Hare Self-Esteem Scale (HSS)	Hare (full version presented in Corcoran & Fischer - 1987)	5 (selection of items with the most representative content)	.71
Quality of school conduct (frequency of indiscipline)	-	Designed by authors of the present study	6	.78

3.3 Procedure

Participants at this study were recruited through a non-probability convenience sampling plan. Using their own professional contacts, the authors selected several classroom groups from five public high schools (with a total population of 3750 students). All schools were located in urban areas in the North-East of Romania. Prior to data collection, approval has been obtained from local education authority and heads of high schools. Data were collected during April and May 2012. The questionnaires were administered by four operators who were previously trained for this task. Students indicated their first and last names so that GPA on 2011-2012 school year can be registered from school records.

3.4 Data analyses

All statistical analyses were performed using SPSS 16.00 and AMOS 16.00. For all observed variables, the univariate distributions were checked for normality by examining values of skewness and kurtosis. This step was carried out as one of the pre-requisites for using multivariate statistical techniques (Byrne, 2010; West, Finch, & Curran, 1995). For a normal univariate distribution, the values of skewness and kurtosis have to be close to zero. A supplementary test of univariate normality is Kolmogorov-Smirnov which is sensitive to amount of asymmetry. A non-significant value of this test is considered as indicating the normality of a univariate distribution.

In order to test the model of school engagement facilitators and effects, unstandardized and standardized values of measurement parameters (loadings of observed variables on latent variables), as well as of parameters associated to structural relationships among all latent variables were estimated. Parameters were estimated based on maximum likelihood (ML) procedure. This is one of the most popular methods of estimation, being considered a robust one in relation to breaking various assumptions at the level of distributions for observed variables (Byrne, 2010). Since 13 of the observed variables were not normally distributed (see the next section), the bootstrapping technique was used. This procedure allows for each parameter supplied in a SEM-type analysis to be accompanied by the limits between which its 95% probability value would be situated for whole population (Byrne, 2010). The goodness-of-fit of hypothesized model to the observed data was estimated using the following indicators (Bowen & Guo, 2012; Byrne, 2010): a) χ^2 , degree of freedom (df) and level of significance (p); b) GFI (goodness-of-fit index) and AGFI (adjusted goodness-of-fit index); c) CFI (comparative fit index), and d) RMSEA (root mean square error of approximation). Taking into account the suggested landmarks from literature, a SEM-type model was considered as presenting a good fit when: a) the value of χ^2 is statistically non-significant ($p > .05$); b) GFI $> .95$ and AGFI $> .90$; c) the value of CFI is higher than $.95$; d) RMSEA $< .05$, bounds of confidence interval for RMSEA are close to its value, and the lower bound is as close to zero as possible. Based on statistical simulations, it has been suggested that a value of RMSEA as high as $.08$ indicates an acceptable fit (Byrne, 2010). Also, a value for CFI ranging between $.90$ and $.95$ indicates an acceptable level of fit (Bentler, 1990).

4. Results

4.1 Preliminary analyses

The values of skewness ranged between $.03$ (for autonomy granted to students) and 1.44 (for parent social support). With the exception of the frequency of indiscipline, all other variables were negatively skewed. There is no clear benchmark to indicate an acceptable level of asymmetry. However, in a conservative approach, when skewness is lower than -1.00 or higher than $+1.00$ a researcher may suspect that

the distribution of a variable is problematic (Bowen & Guo, 2012). For kurtosis, values ranged between .01 (social support from peers) and 2.04 (educational aspirations that parents have for their children). The value of multivariate kurtosis was 42.64 and turned significantly far from zero ($t = 22.21$; $p < .001$). The values of Kolmogorov-Smirnov test were statistically significant in 13 out of the 17 observed variables. The above-summarized data enabled us to use the bootstrapping procedure, in order to better estimate the parameters of our hypothesized model.

4.2 Zero-order correlations among observed variables

The zero-order correlations among observed variables ranged between .0001 (autonomy granted to students in school with GPA) and .65 (parent social support with adolescent-parents relationship), with a mean value equal to .25 (median = .23). With the exception of the correlations between personal growth initiative, autonomy granted to students and school rules and GPA as well as correlations between educational aspirations of parents and autonomy and personal growth initiative and indiscipline, all other correlations were significant. The affective and behavioral engagement were positively associated with all variables supposed to be antecedents (correlations ranged from .20 to .45). A similar pattern of correlations was obtained for the cognitive engagement (correlations ranged from .14 to .31). On another hand, all facets of school engagement showed positive associations with both GPA (correlations were .15, .28, and .33 respectively) and school-related self-esteem (correlations were .21, .29, and .32 respectively). The associations with frequency of indiscipline during school hours were negative (correlations were -.14, -.35, and -.52 respectively).

4.3 The measurement model

When no covariance restrictions were set up *a priori*, the global model provided a reasonable fit to the data ($\chi^2 = 826.215$; $df = 100$; $p < .001$; $GFI = .89$; $AGFI = .84$; $CFI = .84$; $RMSEA = .09$; 90% *CI*: .089–0.101). Although values for GFI and AGFI were lower than the cut-off suggested in literature as indicating a good level of goodness-of-fit, they

were acceptable. The value for RMSEA was slightly higher than .08. However, the bounds of confidence interval were close to value of RMSEA.

For all latent constructs, the observed variables were significant indicators (see Table 2). The standardized measurement parameters ranged from .35 to .85 ($M = .60$; median = .61). The frequency of indiscipline was a negative indicator of school adjustment, while all other observed variables showed positive loadings on the corresponding latent constructs.

4.4 Relationships among latent variables

The second half of Table 2 shows the unstandardized values, standard errors, as well asThe second half of Table 2 shows the unstandardized values, standard errors, as well as standardized values for structural parameters. The latent variable referring to individual characteristics had a significant effect both on engagement with school (standardized estimate = .58; $p < .001$), and school adjustment (standardized estimate = .86; $p < .001$). At the same time, the latent variable referring to family environment had a significant effect on engagement (standardized estimate = .18; $p < .001$) as well as school adjustment (standardized estimate = .17; $p < .001$). However, the latent variable referring to school climate had a significant effect only on school engagement (standardized estimate = .46; $p < .001$). Together, all latent variables referring to antecedents accounted for 58.9% of the variance in school engagement (for bootstrap estimates, $R^2 = .60$ and S.E. = .07). Contrary to our expectations, student engagement did not have a significant effect on school adjustment in the current sample.

5. Implications for the work of school psychologists

Researchers who have concerned themselves with school engagement describe it as a “positive” concept which is behaviorally translated into pleasure of attending classroom instructional activities, feeling of belonging to a school community, active participation at extracurricular activities, along with the motivational orientation toward self-directed learning in which the student settles clear goals, appeals to cognitive strategies and efficiently uses his or her personal resources, focusing both

on the process and goals. School engagement tends to be predictive in relation to a great body of positive long-term effects (Griffiths, Sharkey, & Furlong, 2009). This is why stimulating student engagement needs to become a priority in the agenda of educators and policy makers.

In literature, two categories of antecedents of school engagement were identified: contextual and individual (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Griffiths, Sharkey, & Furlong, 2009; Lam, Wong, Yang, & Liu, 2012). In the current sample of Romanian adolescents, data provided by SEM analysis showed significant effects of individual characteristics, family environment, and school climate on student engagement with school. However, individual characteristics and adolescents' perception regarding the school climate had stronger effects on school engagement compared to family environment. This result suggests two practical directions:

Table 2 – Estimates for the measurement and structural model

Measurement paths (latent variables → observed variables) & structural paths	UNSTANDARDIZED PARAMETERS				STANDARDIZED PARAMETERS			
	Est. (S.E.)	Bootstrap Est. (S.E.)	Lower limit of 95% CI	Upper limit of 95% CI	Est.	Bootstrap Est.	Lower limit of 95% CI	Upper limit of 95% CI
Individual characteristics → personal growth initiative	.60 *** (.07)	.61 (.09)	.38	.79	.35	.36	.24	.44
Individual characteristics → conscientiousness	.08 *** (.008)	.08 (.01)	.06	.11	.49	.49	.39	.59
Individual characteristics → school-related self-efficacy	1.00	1.00	-	-	.83	.83	.75	.91
Family environment → social support from parents	10.70 *** (.82)	10.61 (1.27)	8.71	4.32	.81	.80	.71	.89
Family environment → educational aspirations of parents	4.47 *** (.42)	4.41 (.69)	3.13	5.85	.46	.45	.37	.57
Family environment → adolescent-parents relationship	1.00	1.00	-	-	.81	.81	.70	.88
School climate → social support from teachers	1.33 *** (.07)	1.34 (.09)	1.16	1.55	.85	.85	.79	.89
School climate → social support from peers	.58 *** (.05)	.58 (.05)	.48	.71	.43	.43	.35	.49
School climate → autonomy granted to students	.91 *** (.06)	.92 (.06)	.78	1.04	.61	.61	.54	.67
School climate → clarity and consistency of school rules	.63 *** (.04)	.64 (.05)	.54	.75	.56	.56	.50	.64

School climate → quality of instructional practices	1.00	1.00	-	-	.69	.69	.64	.75
School engagement → cognitive	1.00	1.00	-	-	.40	.40	.32	.46
School engagement → affective	1.62 *** (.18)	1.62 (.17)	1.35	2.04	.67	.67	.60	.72
School engagement → behavioral	1.82 *** (.20)	1.82 (.18)	1.50	2.26	.73	.73	.65	.78
School adjustment → GPA	1.00	1.00	-	-	.50	.50	.43	.56
School adjustment → school-related self-esteem	3.86 *** (.34)	3.90 (.34)	3.28	4.66	.63	.63	.54	.70
School adjustment → frequency of indiscipline	-2.35 *** (.26)	-2.36 (.34)	-3.12	-1.68	-.43	-.42	-.50	-.34
Individual characteristics → school engagement	.04 *** (.006)	.04 (.009)	.02	.06	.58	.57	.42	.71
Family environment → school engagement	.14 *** (.03)	.14 (.04)	.05	.22	.18	.18	.07	.29
School climate → school engagement	.27 *** (.03)	.28 (.04)	.20	.36	.46	.46	.33	.56
School engagement → school adjustment	.31 (.19)	.30 (.20)	-.13	.70	.17	.16	-.07	.34

Note: N = 704. Est. – estimate, S.E. – standard error of estimate, CI – confidence interval of estimate. *** p < .001

A. When a practitioner evaluates the factors which contribute to the risk of school disengagement in a particular way for each student, assessing personality traits and behavioral styles can contribute to defining a complete “map” of variables which directly determine, facilitate or maintain the lack of student attachment to school and motivation to learn. Subsequently, all these variables can be integrated in designing the goals and content of personalized interventions. In empirical literature, the role that individual variables referring to personal growth initiative and conscientiousness play in facilitating student engagement with school was less analyzed.

Personal growth initiative refers to a relatively new concept proposed and theorized by C. Robitschek (1998). This concept denotes the active and intentional engagement of a person in his or her own personal development, so that to have more resources and reach his or her total functioning. The initiative for personal growth includes a cognitive component which is represented by beliefs, attitudes and values, and a behavioral component (e.g., active engagement in professional life or searching for opportunities to learn and grow). Conscientiousness represents a domain of relatively stable personality traits which are shown in one's daily functioning through different cognitive, motivational and attitudinal variables, such as: orientation to self-organization, self-discipline, rigorous planning of goals, perseverance in goal attainment, and fulfillment of tasks and duties (Benet-Martínez & John, 1998; Costa & McCrae, 1992). Out of the five personality factors which are described based on Big Five working paradigm, conscientiousness tends to have the most consistent contribution in explaining the individual differences related to school outcomes, such as marks on various subjects or GPA (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2005; Bratko, Chamorro-Premuzic, & Saks, 2006). However, few studies (e.g., Duckworth & Seligman, 2005; Heaven, Mak, Barry, & Ciarrochi, 2002) have focused on the relationship between conscientiousness and other indicators of school adjustment among adolescents (e.g., school motivation, engagement, absenteeism or disruptive behaviors).

B. Without neglecting a continuous development and stimulation of the partnership between family and school, the interventional programs meant to control school disengagement among students of different age groups must to take into account a component strongly oriented to changes in classroom microclimate and school environment. Such interventions would have a more rapid and consistent impact on the target groups. Educators and decision-makers could act directly from inside the educational system through ongoing measures, without coming up against the

“resistance” of students who have difficulties in school and their families. Thus, the main results of an extensive study that has been conducted on more than 10000 seventh, ninth and eleventh graders suggest that school climate-based interventions tend to have a positive impact at the level of student engagement, irrespective of other variables such as the risk for family difficulties, individual characteristics which contribute to resilience among students, self-concept, interpersonal skills or level of future-oriented aspirations (Sharkey, You, & Schnoebelen, 2008).

6. Conclusion

Our study offers some empirical support for a model of variables facilitating engagement with school among adolescents. These variables can be differentiated according to several dynamic and interdependent micro-systems (e.g., family and school) which shape the development in childhood and adolescence. The findings we obtained add to a growing body of empirical evidence on antecedents of student engagement with school, suggesting that variables related to individual characteristics, family environment, and school climate plays an important role in explaining how adolescents engage in their school activity.

Referencias

- Appleton,** J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 369-386.
- Archambault,** I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79 (9), 408-415.
- Benet-Martínez,** V., & John, O. P. (1998). *Los Cinco Grandes* across cultures and ethnic groups: multitrait multimethod analyses of the Big Five in Spanish and English. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (3), 729-750.
- Bentler** P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107 (2), 238-246.
- Bowen,** N. K., & Guo, S. (2012). *Structural Equation Modeling*. New York: Oxford University Press.

- Bratko**, D., Chamorro-Premuzic, T., & Saks, Z. (2006). Personality and school performance: Incremental validity of self- and peer-ratings over intelligence. *Personality and Individual Differences*, 41 (1), 131-142.
- Byrne**, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS. Basic Concepts, Applications, and Programming* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Caraway**, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40 (4), 417-427.
- Chamorro-Premuzic**, T. & Furnham, A. (2005). *Personality and Intellectual Competence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corcoran**, K., Fischer, J. (1987). *Measures for Clinical Practice. A Sourcebook*. New York: The Free Press.
- Costa**, P. T., Jr. & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI). Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Dahlberg**, L. L., Toal, S. B., Swahn, M. H., & Behrens, C. H. (Eds.) (2005). *Measuring Violence-Related Attitudes, Behaviors, and Influences Among Youths: A Compendium of Assessment Tools* (2nd ed.). Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Dotterer**, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40 (12), 1649-1660.
- Duckworth**, A. L. & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16 (12), 939-944.
- Finn**, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97-131). New York: Springer.
- Fredricks**, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Gibbs**, R., & Poskitt, J. (2010). *Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7-10): A Literature Review*. Report to the Ministry of Education. New Zealand. Retrieved from <http://www.educationcounts.govt.nz> on January 27th, 2012.
- Griffiths**, A.-J., Sharkey, J. D., & Furlong, M. J. (2009). Student engagement and positive school adaptation. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 197-211). New York: Routledge.

- Heaven, P. C. L., Mak, A., Barry, J., & Ciarrochi, J. (2002).** Personality and family influences on adolescent attitudes to school and self-rated academic performance. *Personality and Individual Differences*, 32 (3), 453-462.
- Hirschfield, P. J., & Gasper, J. (2011).** The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40 (1), 3-22.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. (2008).** School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64 (1), 21-40.
- Joselowsky, F. (2007).** Youth engagement, high school reform, and improved learning outcomes: Building systemic approaches for youth engagement. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 91 (3), 257-276.
- Lam, S.-f., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., et al. (2012).** Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50 (1), 77-94.
- Lam, S.-f., Jimerson, S., Wong, B. P. H., Kikas, et al. (2014).** Understanding and measuring student engagement in school: the results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 29 (2), 213-232.
- Lam, S.-f., Pak, T. S., & Ma, W. Y. K. (2007).** Motivating Instructional Contexts Inventory. In P. R. Zelic (Ed.), *Issues in the Psychology of Motivation* (pp. 115-132). New Jersey: Nova Science.
- Lam, S.-f., Wong, B. P. H., Yang, H., & Liu, Y. (2012).** Understanding student engagement with a contextual model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 403-420). New York: Springer.
- Robitschek, C. (1998).** Personal growth initiative: The construct and its measure. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 30 (4), 183-198.
- Sharkey, J. D., You, S., & Schnoebelen, K. (2008).** Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 402-418.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009).** Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41 (1), 3-25.
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L., & Saylor, K. E. (1999).** Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research*, 14 (1), 99-107.
- Tan, J. B. Y., & Yates, S. M. (2007).** A Rasch analysis of the Academic Self-Concept Questionnaire. *International Education Journal*, 8 (2), 470-484.

- Veiga, F. H.** (2013) Envolvimento dos alunos na escola: elaboração de uma nova escala de avaliação [Students' engagement in school: Designing a new assessment scale]. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 441-450.
- Wang, M.-T., & Holcombe, R.** (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47 (3), 633-662.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J.** (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40 (3-4), 194-213.
- West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J.** (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications* (pp. 56-75). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K.** (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52 (1), 30-41.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Chipuer, H. M., Hanisch, M., Creed, P. A., & McGregor, L.** (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29 (6), 911-933.

School engagement, psycho-social health and perceived learning environments in adolescence: Results of an Austrian study

Hannelore Reicher

Alpen Adria University

Klagenfurt (Austria)

hannelore.reicher@aau.at

Marlies Matischek-Jauk

University of Teacher Education

Styria (Austria)

marlies.matischek-jauk@phst.at

Abstract

Conceptual framework: Based on recent educational and developmental theories this empirical research project focuses on the concept of good and healthy schools (Paulus, 2005). The theoretical framework is based on the theory of salutogenesis (Antonovsky, 2000) and in particular on the self-determination theory of motivation (Deci & Ryan, 1995).

Objectives: The current study examined relationships between school engagement, psycho-social health indicators and the perception of the learning environment by adolescent pupils.

Methodology: A large scale survey study was carried out in a representative sample of 1227 pupils from secondary schools (grades 5 and 7) in Styria, a province of Austria. Self-completion questionnaires included scales to assess indicators of school engagement (motivation, self-efficacy, achievement-oriented self-concept), subjective health and well-being (Strength and Difficulties Questionnaire SDQ) and scales to assess the perception of learning environments (e.g. mastery climate, social and achievement stress, student-centeredness, learning community, rivalry/disturbance).

Results: Descriptive data regarding subjective health and SDQ scores are reported. High SDQ-scores (above the norm cut-off) are found for 7% of students, 12% show increased scores and 81% normal scores. 25% of students report high levels of emotional distress related to schools and high negative emotions. Results of factor and regression analysis underline the importance of empowering, participative, supportive and caring learning cultures and a positive school-climate for school engagement and school-related sense of coherence.

Conclusions: Future perspectives for improving school engagement of the young generation of today are discussed. In these approaches participation, developmental appropriate school-environments and health-promotion are considered as key-factors which can offer 'added value' to schools and help to make 'good schools' in a specifically educational sense.

Keywords: school engagement, learning environment, psychosocial health.

1. Conceptual framework

In general this research study can be embedded in the literature on school-engagement. School-engagement is a multidimensional construct including behavioral, cognitive, academic and social components. The concept of school-engagement can be seen as some sort of solution to problems like violence, low academic success or high dropout rates. Both personal and contextual factors seem to be important in promoting school engagement (see Veiga et al., 2012).

To specify the theoretical framework our study can be located in the literature about health-promotion respectively well-being, motivation and supportive learning environments.

1.1 Health-promoting schools

Whereas the traditional health education concentrated on risks and on avoiding problems, current health-promotion approaches are oriented on protecting factors and on improving health. A fundamental new paradigm was published by Antonovsky's approach of salutogenesis (Antonovsky, 1987). This model postulates that psychological, social, and cultural resources that people use in order to stay

healthy form “generalized resistance resources”; they are explicitly formulated in the construct of “sense of coherence” SOC. The SOC connotes a generalized orientation toward the world that is perceived as comprehensible, manageable and meaningful. This way of making sense of the world is an important factor in determining how well a person copes with tasks, manages stress and stays healthy. Students with a high sense of coherence will be motivated (meaningfulness), challenges and demands are understood (comprehensibility) and coping resources are available (manageability). The sense of coherence is shaped by life/school experiences, in particular by consistency, underload/overload balance, and participation in social-valued decision-making (Antonovsky, 1996).

In recent years health-promotion efforts in schools have become more dedicated to resource-oriented concepts supporting self-determination and active responsibility. As a new paradigm Paulus (2005) suggests a new approach, the concept of “good and healthy schools”. He identified several fields of action and principles of good and healthy schools: Fields of action comprise teaching and learning, school-life and environments of schools, cooperation and services, and health management in schools (Paulus, 2011).

The interplay between education and health is emphasized by the following statement: “Good health supports successful learning. Successful learning supports health. Education and health are inseparable” (Desmond O’Brane, WHO-Headquarter Geneva, 2001). However, health increasingly becomes an “educational matter of concern” (Seebauer, 2010).

In the last decades cross-national surveys such as the Health-Behaviour in School-Aged Children (HBSC-Study) were conducted to increase the understanding of adolescent health behaviour, health and well-being in the school context and to collect international comparable data.

1.2 Self-determination theory of motivation SDT

What moves us to do something? An influential theory of motivation originally published by Deci & Ryan (1985) is the Self-Determination Theory of Motivation SDT describing orientation and level of motivation. The most basic distinction is between intrinsic motivation (doing something because it is inherently interesting or enjoyable) and extrinsic motivation (doing something because it leads to a separable

outcome). The theory postulates that the fulfillment of three psychological needs 1) autonomy, 2) competence, and 3) relatedness in learning environments are fostering high quality forms of motivation and engagement for activities, including enhanced performance, persistence, and creativity. If these three needs are unsupported within a social context this will have a robust detrimental impact on well-being, motivation and engagement.

Autonomy does play a crucial role. Autonomy-support (and low control) from teachers catalyzes intrinsic motivation, and desire for learn, whereas high control diminishes motivation. Belongingness and connectedness to persons or groups are important (relatedness). This means that if students' feeling are respected and cared for by teacher this will be essential for their willingness to accept values and school-related behavioral regulations. As a third issue competence is important: Students are more likely to internalize goals, if they understand them and have the relevant skill to succeed them (Ryan & Deci, 2000).

1.3 Learning environments

A great deal of research shows evidence that students' perceptions of school climate affect academic motivation and achievement. "School climate is based on patterns of people's experiences of school life and reflects norms, goals, values, interpersonal relationships, teaching and learning practices and organizational structures. A sustainable, positive school climate fosters youth development and learning necessary for a productive, contributive, and satisfying life in a democratic society" (Cohen & Geier, 2010). Four dimensions seem especially important: safety, relationships, teaching and learning, institutional environment.

Findings underline that perceptions of school climate also influence student behavioral and emotional problems. It is important to understand the processes that underlie this relationship in order to develop effective interventions to improve school climate. One of the mechanisms that may explain how school climate affects individual outcomes is school connectedness. School connectedness is defined as student perceptions of belonging and closeness with others at the school. School connectedness can be seen as a component of school climate, but also as a factor that intervenes between school climate and student outcomes (Loukas, 2007).

2. Objectives

This empirical study wants to find answers to three research questions:

- 1)** What can we say about mental-health indicators and the emotional-motivational experiences of students in schools? This research question is analyzed with descriptive statistics.
- 2)** How can the correlation pattern between mental health, school-engagement, learning environments and grades be described?
- 3)** What features of learning environments are predictors of school-engagement? As statistical methods factor-analysis and stepwise regression analyses are used to answer this research question.

3. Methodology

3.1 Sample

The study involved a total of 1227 pupils from 5th and 7th grades attending secondary schools in Styria, a province of Austria. 23 schools (representing all types of schools at the secondary level) were randomly selected. The sample included 549 males and 548 females between 10 and 15 years. The mean age was 11.8 years.

3.2 Scales

The self-report questionnaires consisted of the following measures:

- 1)** Items of the Austrian version of the HBSC-study were used as indicators of subjective health and well-being (Ramelow, Griebler, Hofmann, Unterweger, Mager, Felder-Puig & Dür, 2010).
- 2)** The Strength and Difficulties Questionnaire SDQ (Goodman, 1997) consists of 25 items assigned to five subscales: emotional symptoms, behavioural problems, peer relationship and prosocial behaviour. The SDQ has proven to be a useful tool for predicting

mental health problems. The German version proved to be valid and shows good diagnostic quality (Klasen et al., 2000). The observed distributions of scores can be used to define normal, borderline, and abnormal score ranges.

3) Perception of learning environments: This construct was assessed with two scales: a) A scale to measure mastery climate (Satow, 2000): The 9 items measure mastery climate characterized by individualized and supportive relationships between students and teachers. b) Additionally the Linzer Fragebogen für Schul- und Klassenklima (Linzer questionnaire of class and school-climate) LSK assessed four dimensions of learning environment “social and achievement stress”, “student-centeredness”, “learning community”, “rivalry/disturbance”.

4) Emotional-motivational-personal aspects of school-experience: A set of variables and scales is used to assess achievement-oriented self-concept, self-efficacy, and both positive and stress-related aspects of schools.

4. Results

4.1 Descriptive data

4.1.1 Psycho-social health

48% of the pupils rated their subjective health as excellent, 43,4% as good, 7,3% as rather good and 0,7% as bad. In general these results are comparable to the Austrian HBSC-data (Ramelow et al., 2010).

High SDQ-score (above the cut-off) are found for 7% of students indicating considerable distress and functional impairments; 12% show increased scores and 81% normal scores.

4.1.2 Instructional challenge and emotional distress

Instructional challenge is defined as the balance between the students' skill level and the challenge of their school-work. Many students find their school-work too hard because learning is not synchronized with their skills. Experience of emotional distress related to schools is rather predominant, with 4% reporting very high stress levels and 25% at least moderate stress levels; for 71% the emotional stress-level is acceptable.

75% enjoy going to school, whereas 25% express negative emotions towards schools. Satisfaction with school in general can be described as following: 40% are very satisfied, 40% are rather satisfied, 14% are partly satisfied, 3% rather unsatisfied, 3% very unsatisfied.

4.1.3 Mastery climate

Based on normative data Satow (2001) reported cut-off-scores for the mastery climate. When applying this cut-off, we find that 56% of our sample perceive the school climate as supportive, participative and individualized. On the other hand that means that 44% of students perceive their schools as not fostering mastery.

4.2 The structure of social-emotional school experience

A factor analysis of the components with varimax-rotation was computed. Two factors were extracted; the percentage of the explained variance was 42,5 % with the first factor explaining 23.85% and the second factor explaining 18.65%.

The first factor can be described as "school-engagement" with highest loadings in emotional distress (negative loadings) and intrinsic motivation, satisfaction (positive loadings) and negative loadings in excessive demands and tiredness to learn. The second factor is named "school-related sense of coherence" (named on the construct of sense of coherence by Antonovsky). This factor reflects high self-efficacy, high social/academic self-concept, good health-related life quality, thus being consistent with the three dimensions of SOC (see table 1).

Table 1 — Factor analysis: Rotated factor loadings for the 2 factors

	FACTOR 1 „SCHOOL ENGAGEMENT“	FACTOR2 „SCHOOL-RELATED SENSE OF COHERENCE“
Emotional stress in schools	-.692	-.185
Intrinsic motivation	.682	.225
Fun in school	.680	.188
Satisfaction in school	.580	.208
Excessive demands	-.566	-.174
Tiredness to learn	-.563	-.157
Self-efficacy	.170	.670
Health-related life quality	.349	.659
Self-concept	.159	.617
Social self-concept	.087	.573
Academic self-concept	.375	.515
Satisfaction with performance	.398	.403

4.2.1 Correlations between grades and learning environment resp. health

The correlation analysis shows that “school-engagement” (as a factor score) is significantly correlated with average grades ($r=.40$, $p<.01$): Higher scores in school-engagement are correlated with better grades. The factor score of “school-related sense of coherence” is also significantly correlated, although the correlation is rather small.

However, learning environments are also significantly correlated with grades: Higher scores in mastery-climate and in the LFSK-total score are significantly correlated with better grades. Students with lower grades show more SDQ-problems and lower subjective health; although the correlations are small (see Table 2).

Table 2 — Correlations of average grades in the last school year in the main subjects Math/German/English (lower scores mean better grades) with learning engagement, psychosocial health and learning environment ** $p < .01$

	AVERAGE GRADES
Mastery climate	-.22**
Climate (LSFK-sum)	-.28**
School-engagement (factor score)	-.40**
School-related sense of coherence (factor score)	-.22**
SDQ-score (total score)	.24**
Subjective health	-.18**

4.3 Predictors of school engagement

With the means of a stepwise regression analysis significant predictors for the two factors are analyzed. Mastery climate and learning environments/school climate-scales are used as predictor variables. Results show, that for school-engagement three variables emerge as significant predictors: Caring environments with high learner-centeredness, low social-achievement stress and high mastery climate are important. The explained variance is 44%. For the second factor “school-related sense of coherence” learning communities, learner-centeredness and mastery-climate emerged as significant predictors. These three variables could only explain 13% of variance (table 3).

In general this findings provide consistent support of a positive relation between the perception of classroom environment variables and achievement.

Table 3 — Results of the stepwise regression analysis: standardized Beta-Coefficients b

	SCHOOL-ENGAGEMENT b	SCHOOL-RELATED SENSE OF COHERENCE b
mastery climate	.17**	.12**
learner-centeredness	.22*	.10*
social and achievement stress	-.43**	not significant
learning community	not significant	.20**
R	R = .66	R = .36
r²	r ² = 44%	r ² = 13%

5. Conclusions

The main goal of our study was to examine the relations between health, learning environment and school-engagement. The following implications can be derived from our results. We recommend 4 steps toward improving school-engagement:

5.1 Learning environments and caring relationships that “challenge and support”

Results show, that perceived classroom environment (content-specific and teacher-specific aspects) play a central role. Supportive relationships and individualized learning environments are playing a crucial role. Thus, our results are consistent with existing empirical studies that find achievement pressure is negatively related to positive learning emotions (Frenzel et al., 2007).

Increasing the mastery climate can have a positive impact on well-being (see also Satow, 2000). Our results show, that 44% of students do not perceive their learning environment as supportive, individualized and challenging. On the other hand the mastery climate has substantial predictive power for school-engagement and school-related sense of coherence.

Schaps, Battistich and Solomon (2004) are speaking of ‘a caring community of learners’ when the full range of students experience themselves as valued, contributing, and as influential members of a classroom or school. The key components are based on respectful, supportive relationships among students, teachers, and parents; frequent opportunities to help and collaborate with others; frequent opportunities for autonomy and influence; and an emphasis on common purposes and ideals. These principles need to be embodied in both the explicit and hidden curricula of the school. They are fostering academic motivation and aspirations.

5.2 Systematic social-emotional learning

Learning communities and supportive relationships emerged as significant predictor variables. Investing in systematic social-emotional learning can improve relatedness and the social climate. Here we can draw upon the concepts of social-emotional

learning SEL. SEL serves as a framework for empowering and challenging concepts related to inputs, processes and environment that support learning experiences and change learning barriers. Social and emotional needs can be addressed in a systematic way, while still focusing on the academic mission (Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004). Essentially, SEL refers to the knowledge and skills children acquire through social and emotional-related education, instruction, activities, or promotions efforts that help them to recognize and manage emotions, engage in responsible decision making, and establish positive relationships. Systematic SEL is substantial to adequately address diverse learning needs (Reicher, 2010).

5.3 Participation in learning processes, cultures and structures

“Participation means giving children a say in their education, listening to them and involving them as much as possible in school life. It means valuing their opinions and ideas and giving them control of their learning” (Participation Works, 2013). Students’ participation in school processes can be regarded as an essential element of personally meaningful learning. Participation implies sharing power in making decisions relating to school matters as well as learners’ influence on both the content and the processes of learning (Simovska, 2007). Interpersonal relationships - particularly important are relationships with teachers and other adults - are crucial in facilitating relevant student participation in school learning.

Some time ago Hart (1992) has already strongly underlined the connection between participation and democracy. He interprets participation as the ‘fundamental right of citizenship’ and there is a strong connection between participation and democracy.

5.4 Increase support systems for school

The TALIS-Study (OECD, 2009) shows, that Austria has a very low rate of supportive personnel in schools (e.g. school psychologists, social-workers). This is perceived as a major problem for the health of the teachers themselves, as we found out in our own research group: More than 70% of teachers in our sample request the increase of supporting systems (e.g. social work, school psychology) as the most important organizational advancement, followed by smaller classes (63%), and better support

for gifted children (54%) and for children with learning-difficulties (37,7%) (see Reicher, 2011; Reicher & Matischek-Jauk, 2012).

So what is the lesson we can learn? How can we encourage school identification and belonging? What are sources for school-engagement? With regard to salutogenic learning environments the main principles are to strengthen people (both students and teachers) within schools, to support keeping self-confidence (feelings of feasibility), to help make learning and lives meaningful (feeling of usefulness) and to help to understand the world (feeling of comprehension) by the means of supportive and challenging relationships, participation, systematic social-emotional learning concepts and by increasing support systems in schools.

Our research findings are interesting for the improvement of the educational system in general, and the promotion of the educational quality of schools. But current debates around educational policy and pedagogy are still lacking the issues of health promotion and school-engagement. The debates are too much entrapped in structural and public services law of teachers. Nevertheless, these results underline the importance to rethink educational institutions in view of paradigmatic changes taking into account that school engagement is an important objective of future success in society and working.

Referencias

- Antonovsky, A.** (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11, 1, 11-18.
- Cohen, J. & Geier, V.K.** (2010). School climate research summary: January 2010. New York: NY. Retrieved from <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/sc-brief-v1.pdf>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M.** (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Eder, F. & Mayr, J.** (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klassenstufe (LFSK 4-8)* (Linzer Questionnaire on school and class climate 4th – 8th grade). Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
- Goodman, R.** (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586, Retrieved from www.sdqinfo.com.
- Hart, R.** (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF.

- Klasen, H.,** Woerner, W., Wolke, D., Meyer, R., Overmeyer, S., Kaschnitz, W., Rothenberger, A., & Goodman, R. (2000). Comparing the German versions of the Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) and the Child Behavior Checklist. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 9, 271-276.
- OECD (2009).** Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>
- Participation Works (2013).** Retrieved from <http://www.participationworks.org.uk/topics/education>
- Paulus, P.** (2005). From the health-promoting schools to the good and healthy schools. New developments in Germany. In: Clift, S., Jensen, B.B. (Eds). *The health-promoting school: International Advances in theory, evaluation, and practice*. Danish University Press. Retrieved from http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0012/111117/E90358.pdf
- Paulus, P.** (2011). *Education promotions through health. Status and perspectives of the good and healthy schools*. Retrieved from http://jasp.inspq.qc.ca/Data/Sites/1/SharedFiles/presentations/2011/JASP2011_28nov_PPPaulus.pdf
- Ramelow, D.,** Griebler, D., Hofmann, F., Unterweger, K., Mager, U. Felder-Puig, R., Dür, W. (2010). *Health and health behaviour of Austrian pupils. Results of the HBSC Study*. Retrieved from http://www.bmg.gv.at/cms/home/attachments/0/2/3/CH1105/CMS1327919019042/hbsc_schuelerbericht2010_barrierefrei1.pdf
- Reicher, H. & Matischek-Jauk, M.** (2012). *Coping with occupational stress in schools: Results of a teacher health survey in Styria*. Paper presented at the 1st Chance4Change International Conference: Overcoming and preventing stress in the individual and quality of life/well-being in urban areas. Retrieved from <http://www.chance4change.eu/irido/prispevki/reicherjauk.pdf>
- Reicher, H.** (2010). Building inclusive education on social and emotional learning. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 3, 213-246.
- Reicher, H.** (2011). *Salutogenic learning environments*. Unpublished research report. Graz: University Graz/University of Teacher Education Graz.
- Ryan, R.M. & Deci, D.L.** (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Satow, L.** (2000). *Classroom climate and the development of self-efficacy. A longitudinal study*. Dissertation FU Berlin. Retrieved from http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000000271?lang=en
- Satow, L.** (2001). Immer ein prima Unterrichtsklima? *Unterrichten/Erziehen. Die Zeitschrift für kreative Lehrerinnen und Lehrer*, 20, 6, 308-311.

- Schaps, E., Battistich, V. & Solomon, D. (2004).** Community in school as key to student growth: Findings from the Child Development Project. In J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang & H.J. Walberg (Eds.). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 189-205.). New York: Teacher College Press.
- Seebauer, R. (2010).** Health education in schools in Austria – embodiment in the curricula and current initiatives. *School and Health*, 21, 43-50.
- Veiga, F.H, Galvao, D., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Conboy, J., Melo, M., Taveira, M.C., Festas, M.I., Bahia, S., Caldeira, S., & Pereira, T. (2012).** *Students' engagement in school: A literature review*. Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7582/1/Students%20Engagement%20in%20School%20A%20literature%20review.pdf>
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., & Walberg, H.J. (2004).** (Eds). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.

Fatores familiares do envolvimento dos alunos na escola / Family factors of student engagement in school

Sónia Abreu

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal)

soniagomesabreu@gmail.com

Feliciano Veiga

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Portugal)

fhveiga@ie.ul.pt

Resumo

A investigação sobre o envolvimento dos alunos na escola (EAE) tem documentado associações entre este construto multidimensional e fatores de natureza contextual. Assumindo a família um papel crucial no desenvolvimento psicossocial dos alunos, o presente estudo procurou responder ao seguinte **Problema de Investigação:** *Quais as oscilações nos índices do EAE, em função de variáveis familiares específicas – coesão familiar, situação laboral, habilitações literárias, perceção dos estilos de autoridade, e perceção de apoio dos pais?* O estudo, de natureza quantitativa, incidiu sobre uma amostra constituída por 685 alunos dos 6º, 7º, 9º e 10º anos, de escolas de diversas zonas do país. Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram: a “Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola”, a “Escala de Perceção de Apoio dos Pais”, e um conjunto de perguntas acerca da família, com o objetivo de recolha de informação acerca das variáveis consideradas. Os resultados vão ao encontro de investigações congêneres, apontando para diferenças significativas no EAE, favoráveis, em termos gerais, aos alunos com pais empregados, não divorciados e compreensivos. A análise dos resultados revelou ainda correlações significativas entre o EAE e as variáveis:

habilitações literárias e perceção de apoio dos pais. Na mesma linha de anteriores estudos, os resultados obtidos vão no sentido da influência de variáveis familiares sobre o EAE, sugerindo implicações específicas para a intervenção educativa, a considerar tanto pelos pais, como pelos profissionais da área educativa.

Palavras-chave: Envolvimento dos alunos na escola, família, fatores familiares.

Abstract

The research on student engagement in school (SES) has shown associations between this multidimensional construct and contextual factors. Assuming that family plays a key role in the individual's psychosocial development, the present study is focused on the following **Research Problem:** *What are the variations in SES, according to the following specific family variables: family cohesion, parents' employment situation, parents' educational level, perceived parental authority style, and perceived parental support?* A quantitative study was conducted with 685 students from the 6th, 7th, 9th and 10th grades attending schools from various geographical regions of the country. Data collection resorted to the following instruments: "Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola", "Escala de Perceção de Apoio dos Pais", and a set of questions, family related, relevant for the variables under study. The results reveal that students with employed, non-divorced and understanding parents have significantly higher SES. A significant correlation was found between SES and the variables: parents' educational level and perceived parents' support. In the same line as previous studies, these results showed that the family variables plays a key role in SES, suggesting implications for education intervention, to be considered by parents and education professionals.

Keywords: Students engagement in school, family, family factors.

1. Introdução

Embora o interesse pelo estudo do envolvimento dos alunos na escola (EAE) tenha vindo a intensificar-se nos últimos anos (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Lam, Wong, Yang, & Liu, 2012; Veiga, 2011), é possível encontrar lacunas a respeito, tanto da sua conceptualização e avaliação (Jimerson, Campos, & Grief, 2003; Veiga, 2013),

como da sua relação com variáveis do contexto familiar (Bempechat & Shernoff, 2012). Semelhantes razões concorreram para a realização do presente estudo, o qual se deixa contextualizar no âmbito do projeto “Envolvimento dos alunos nas escolas: Diferenciação e Promoção” (PTDC/CPE- CED/114362/2009), da autoria do Professor Doutor Feliciano Veiga, seu investigador principal, e que conta com a colaboração de uma vasta equipa de investigadores e professores universitários do país (Veiga, 2011; Veiga et al., 2012). Caracterizando o EAE como um metaconstruto que congrega dimensões específicas e interligadas - comportamental, cognitiva, afetiva e agenciativa (Fredricks et al., 2004; Veiga, 2013) - e tratando-se de um estado altamente influenciável por fatores de ordem contextual (Lam et al., 2012; Wentzel, 2012), fará sentido investigar quais os fatores familiares que se lhe associam.

1.1 Enquadramento Conceptual

A influência que a família exerce sobre a aprendizagem dos alunos encontra-se amplamente documentada (Reschly & Christenson, 2012). A investigação havida tem apontado para relações de diversos fatores familiares, tais como: o nível sociocultural, o nível socioeconómico, a estrutura familiar, o envolvimento e apoio da família, os estilos de autoridade dos pais, as práticas parentais, com o desempenho académico e o EAE (Bradley & Corwyn, 2002; Lamborn, Brown, Mounts, & Steinberg, 1992; Wang & Eccles, 2012; Woolley & Bowen, 2007). Alguns estudos registam associações entre a situação laboral dos pais (desemprego vs emprego) e o sucesso escolar dos filhos (Gutman & Eccles, 1999; Kalil & Ziol-Guest, 2008; Stevens & Schaller, 2011), reunindo consenso generalizado a ideia de que esta característica socioeconómica condiciona a mobilização dos recursos necessários às trajetórias desenvolvimentais e escolares dos filhos, o clima emocional vivido na família, ou ainda, a qualidade da relação entre pais e filhos (Conger & Donnellan, 2007; Crouter, 2006; Kalil & Ziol-Guest, 2008; Stevens & Schaller, 2011); sugerindo-se a existência de variáveis mediadoras na relação entre a situação laboral dos pais e o EAE, como o nível de habilitações literárias e os estilos de autoridade dos pais (Conger & Donnellan, 2007; Stevens & Schaller, 2011). No âmbito da investigação sobre os estilos de autoridade parental, são diversos os estudos a concluir que, comparativamente a outros grupos de pertença, os filhos com pais democráticos (ou compreensivos) tendem a revelar um bom desenvolvimento psicossocial, melhor desempenho cognitivo e

escolar, menos problemas comportamentais e maior envolvimento na escola (Abreu, Veiga, Antunes, & Ferreira, 2006; Aunola, Stattin, & Nurmi, 2000; Baumrind, 1971; Musito & García, 2004; Simons-Morton & Chen, 2009; Spera 2005; Steinberg, Blatt-Eisengart, & Cauffman, 2006). Encontra-se também bem documentada a associação entre o nível sociocultural dos pais e o sucesso académico dos filhos (Abreu et al., 2006; Bradley & Corwyn, 2002; Schaller, Rocha, & Bashinger, 2007; Schlechter & Milevsky, 2010), sugerindo-se que o nível de habilitações literárias dos pais condiciona as aspirações e expectativas relativamente ao sucesso escolar dos filhos (Spera, 2005), o seu envolvimento na aprendizagem (Bempechat & Shernoff, 2012; Raftery, Grolnick, & Flamm, 2012), ou ainda, os estilos de autoridade exercida (Silva, Morgado, & Maroco, 2012).

Relativamente aos estudos que têm vindo a desenvolver-se em torno dos efeitos do divórcio, as conclusões alcançadas não são reveladoras de consenso. Com efeito, a par de investigações que apontam para problemas de ajustamento social, afetivo e fraco desempenho escolar (Abreu et al., 2006; Amato, 2006; Beausang, Farrel, & Walsh, 2012; Hartman, Magalhães, & Mandich, 2011; Hetherington, 2003, 2006; Jeynes, 2002), outras apontam para associações não relevantes (Jeynes, 2002), bem como para o ajustamento emocional de filhos de pais divorciados (Hetherington & Stanley-Hagen, 1999). Face à dissonância das conclusões alcançadas pela investigação, autores sugerem que a dissolução dos laços conjugais não deve ser encarada como um fenómeno que determine *per se* as consequências que habitualmente se lhe associam, sendo necessário proceder ao estudo da influência de variáveis mediadoras, tais como: as características individuais dos jovens (Kelly & Emery, 2003), os recursos financeiros pós divórcio/separação (Jeynes, 2002), o apoio, envolvimento e as práticas parentais (Hetherington, 2006; Menning, 2006), ou a sintomatologia psicopatológica dos pais e o conflito intraparental (Amato & Fowler, 2002).

Outra das variáveis do contexto familiar que parece influir no EAE é, como sugerido pela revisão da literatura, o apoio dos pais, o qual tem vindo a ser consistentemente associado a uma melhor adaptação escolar, elevada autoestima, atitudes positivas face à escola, rendimento escolar, e menos problemas de conduta (Helsen, Vollebergh, & Meeus, 2000; Rueger, Malecki, & Demaray, 2010; Veiga & Antunes, 2005); exercendo a função de reforço positivo na realização de tarefas e sentimento de competência (Veiga & Antunes, 2005), bem como um efeito amortecedor de

contextos familiares adversos (Veiga, 2009). Conclusões alcançadas por outros autores apontam ainda para o contributo único da percepção de apoio dos pais, sendo referido que os adolescentes que reportam receber menos apoio destes, mesmo que compensados pelo apoio de outros significativos, como o grupo de amigos, são os que, ainda assim, apresentam mais problemas, quando comparados a adolescentes com maior percepção de apoio dos pais (Van Beest & Baerveldt, 1999, cit. por Rueger et al., 2010). Sob uma perspetiva motivacional do envolvimento, são também apontadas associações específicas de aspetos da percepção de apoio dos pais, como a discussão dos assuntos escolares e de laços de vinculação, com o sentido de competência, esforço empreendido nas aprendizagens, participação e persistência na sala de aula ou ainda, com o entusiasmo perante tarefas escolares complexas e desafiantes (Raftery et al., 2012).

Apesar dos estudos referidos, faltam investigações no campo da influência da família sobre o EAE. Assim, e tendo por base os elementos teóricos revistos, o estudo realizado teve como *objetivo geral* procurar estabelecer relações entre o EAE e variáveis do contexto familiar específicas. Apresenta-se, em seguida, a metodologia adotada.

2. Metodologia

No âmbito da metodologia utilizada, especificam-se, de seguida, os sujeitos da amostra envolvida no presente estudo, os procedimentos havidos, os instrumentos de avaliação utilizados, bem como as questões de estudo que orientaram o trabalho aqui apresentado.

2.1 Questões de estudo

A procura de respostas ao problema de investigação proposto conduziu ao levantamento das seguintes questões de estudo específicas: Q1 – *Será que o EAE varia em função da situação laboral (desemprego vs emprego) dos pais?*; Q2 – *Será que o EAE varia em função da coesão familiar (separação/divórcio vs não separação/divórcio) dos pais?*; Q3 – *Será que o EAE varia em função da percepção do estilo de autoridade (autoritário vs compreensivo) dos pais?*; Q4 – *Existirá relação entre o EAE*

e as habilitações literárias dos pais?; Q5 – Existirá relação entre o EAE e a perceção de apoio dos pais?.

2.2 Sujeitos e procedimento

No âmbito do projeto “Envolvimento dos alunos nas escolas: Diferenciação e Promoção” (PTDC/CPE-CED/114362/2009), desenvolvido a nível nacional por uma vasta equipa de investigadores e de professores universitários (Veiga, 2011; Veiga et al., 2012), com autoria do Professor Doutor Feliciano Veiga, seu investigador principal (Veiga, 2011; Veiga et al., 2012), a amostra foi constituída por 685 sujeitos de ambos os sexos (389 do sexo feminino e 296 do sexo masculino), alunos dos 6º, 7º, 9º e 10º anos de escolaridade, pertencentes a escolas de considerável diversidade e abrangência territorial (do litoral e interior, norte, centro e sul do país), residentes em zonas urbanas e rurais e com idades compreendidas entre os 11 e os 21 anos. Após aplicação do inquérito global – que integrou os instrumentos seguidamente especificados – pela equipa de investigação constituída, foram selecionados os dados considerados relevantes para a problemática em estudo, sendo posteriormente analisados com o programa SPSS.

2.3 Instrumentos

Atendendo às questões que orientaram o presente trabalho, foram aplicados os instrumentos: “Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola” (EAE-E4D); “Escala de Perceção de Apoio dos Pais” (EPAP); e um conjunto de perguntas acerca da família, no sentido de recolha de informação das variáveis consideradas, especificamente: situação laboral dos pais (desemprego/emprego), estilo de autoridade dos pais, habilitações literárias dos pais e existência de separação/divórcio. O primeiro instrumento foi constituído a partir de estudos anteriores, da revisão da literatura da problemática em foco, bem como de entrevistas realizadas (Veiga, 2013), e compreende a integração de quatro dimensões do envolvimento – cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. Esta escala é constituída por um total de 20 itens (distribuídos pelas dimensões do envolvimento consideradas), com opções de resposta de 1 a 6, numa escala tipo Likert (de totalmente em desacordo, a totalmente

em acordo). A “Escala de Percepção de Apoio dos Pais” (EPAP) é constituída por cinco itens. Tendo sido igualmente elaborada no âmbito do projeto supramencionado (Veiga, 2011; Veiga et al., 2012), apresenta opções de resposta de 1 a 6, numa escala tipo Likert (de totalmente em desacordo, a totalmente em acordo). Ambas as escalas apresentam bons coeficientes de consistência interna e validade externa. Os restantes dados foram obtidos mediante um conjunto de perguntas fechadas com apresentação de respostas-tipo.

3. Resultados

Procede-se à apresentação dos resultados acerca da relação entre o EAE e as variáveis do contexto familiar dos alunos, mais especificamente com: a situação laboral dos pais (desemprego vs emprego); a coesão familiar (pais divorciados/separados vs pais não divorciados/não separados); a percepção do estilo de autoridade dos pais (autoritário vs compreensivo); as habilitações literárias dos pais; e a percepção de apoio dos pais.

EAE e Situação laboral dos pais. Conforme se verifica no Quadro 1, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no EAE, em função da variável situação laboral do pai (desemprego vs emprego), tendo-se registado resultados favoráveis ao grupo de alunos com pai empregado, em dois dos itens do EAE - referentes às dimensões cognitiva ($t=1,945$; $p<0.05$) e agenciativa ($t=2,272$; $p<0.05$). Verificou-se, por outro lado, que os resultados obtidos num dos itens do EAE, referente à dimensão cognitiva, mostraram-se favoráveis ao grupo de alunos com pai desempregado ($t=-1,952$; $p<0.05$).

Quadro 1 — Diferenças no envolvimento dos alunos na escola (EAE), em função da situação laboral do pai (SiLa) - desemprego (D) vs emprego(E).

DIMENSÃO	ITENS DO EAE	SILA	N	MÉDIA	DP	t	SIG.
Cognitiva	01.Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	E	612	1,6879	,46373	1,945	,052*
		D	73	1,5753	,49771		
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	E	612	1,4820	,50009	-1,952	,051*
		D	73	1,6027	,49272		
Agenciativa	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	E	612	1,6552	,47568	2,272	,023*
		D	73	1,5205	,50303		

Legenda: *p < 0.05; **p < 0.01; *** p < 0.001

A respeito das oscilações no EAE em função da situação laboral da mãe (desemprego vs emprego), registaram-se significativas diferenciações em itens referentes às dimensões afetiva ($t=2,397$; $p<0.05$), ($t= -3,033$; $p<0.01$); comportamental ($t= -2,160$; $p<0.05$); e agenciativa ($t=2,570$; $p<0.01$), com resultados favoráveis para o grupo de alunos com mãe empregada.

Quadro 2 — Diferenças no envolvimento dos alunos na escola (EAE), em função da situação laboral da mãe (SiLa) - desemprego (D) vs emprego(E).

DIMENSÃO	ITENS DO EAE	SILA	N	MÉDIA	DP	t	SIG.
Afetiva	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	E	552	1,8768	,32895	2,397	,017*
		D	133	1,7970	,40376		
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	E	552	1,0743	,26246	-3,033	,003**
		D	133	1,1579	,36602		
Comportamental	13. Perturbo a aula propositadamente.	E	552	1,0489	,21588	-2,160	,031*
		D	133	1,0977	,29809		

Agenciativa	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	E	552	1,7156	,45155	2,570	,010**
		D	133	1,6015	,49144		

Legenda: *p < 0.05; **p < 0.01; *** p < 0.001

EAE e Coesão familiar. Conforme se verifica no Quadro 3, um dos itens do EAE, referente à dimensão comportamental, revelou diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos dois grupos de alunos contrastados, observando-se resultados favoráveis ao grupo de alunos com pais não divorciados/não separados ($t = -1,927$; $p < 0.05$).

Quadro 3 — Diferenças no envolvimento dos alunos na escola (EAE), em função da coesão familiar (separação/divórcio vs não separação/não divórcio).

DIMENSÃO	ITENS DO EAE	SEP./DIV.	N	MÉDIA	DP	t	SIG.
Comportamental	15. Estou distraído(a) nas aulas.	Não	549	1,2295	,42090	-1,927	,054*
		Sim	136	1,3088	,46372		

Legenda: *p < 0,05; **p < 0,01; *** p < 0,001; (Sep./Div. = separação/ divórcio).

EAE e Perceção dos Estilos de Autoridade dos Pais. Nos resultados obtidos a respeito da relação entre o EAE e as variáveis perceção do estilo de autoridade do pai (autoritário vs compreensivo) e perceção do estilo de autoridade da mãe (autoritário vs compreensivo), observaram-se, conforme se verifica no Quadro 4 e no Quadro 5, diferenças significativas entre as médias dos grupos contrastados, favoráveis tanto ao grupo de alunos com pai compreensivo, em itens referentes à dimensão comportamental ($t = 2,154$; $p < 0.05$), ($t = 2,410$; $p < 0.05$), como ao grupo de alunos com mãe compreensiva, referentes a itens da dimensão cognitiva ($t = -2,928$; $p < 0.01$); afetiva ($t = 2,910$; $p < 0.01$), ($t = 2,207$; $p < 0.05$); e comportamental ($t = 2,152$; $p < 0.05$), ($t = 2,877$; $p < 0.01$).

Quadro 4 — Diferenças no envolvimento dos alunos na escola (EAE) em função da percepção do estilo de autoridade (PEA) do pai, autoritário (Aut) vs compreensivo (Comp).

DIMENSÃO	ITENS DO EAE	PEA	N	MÉDIA	DP	t	SIG.
Comportamental	11. Falto à escola sem uma razão válida.	Aut	150	1,1133	,31806	2,154	,032*
		Comp	418	1,0598	,23742		
	13. Perturbo a aula propositadamente.	Aut	150	1,1067	,30972	2,410	,016*
		Comp	418	1,0502	,21870		

Legenda: *p < 0,05; **p < 0,01; *** p < 0,001

Quadro 5 — Diferenças no envolvimento dos alunos na escola (EAE) em função da percepção do estilo de autoridade (PEA) da mãe, autoritário (Aut) vs compreensivo (Comp).

DIMENSÃO	ITENS DO EAE	PEA	N	MÉDIA	DP	t	SIG.
Cognitiva	02. Procuo relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	Aut	127	1,5748	,49633	-2,928	,004**
		Comp	473	1,7104	,45408		
Afetiva	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	Aut	127	1,1575	,36570	2,910	,004**
		Comp	473	1,0740	,26204		
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	Aut	127	1,1417	,35016	2,207	,028*
		Comp	473	1,0782	,26881		
Comportamental	13. Perturbo a aula propositadamente.	Aut	127	1,1024	,30432	2,152	,032*
		Comp	473	1,0507	,21970		
	14. Sou mal-educado(a) com o professor	Aut	127	1,0630	,24391	2,877	,004**
		Comp	473	1,0169	,12908		

Legenda: *p < 0.05; **p < 0.01; *** p < 0.001

EAE e Habilitações Literárias dos Pais. No Quadro 6, aparecem os coeficientes de correlação entre os itens do EAE e cada uma das variáveis: habilitações literárias da mãe e habilitações literárias do pai, tendo-se observado a ocorrência de correlações estatisticamente significativas ($p < 0.05$; $p < 0.01$), no sentido esperado, entre itens do EAE - em todas as dimensões consideradas - e as habilitações literárias dos pais, podendo depreender-se que, quanto maior o nível de habilitações literárias dos pais, maior o EAE. Como esperado, os itens inversos do EAE (6 e 10; 11 a 14) aparecem negativamente correlacionados com as habilitações literárias dos pais.

Quadro 6 — Correlações entre os itens do envolvimento dos alunos na escola (EAE) e cada uma das variáveis: habilitações literárias da mãe (HabMãe) e habilitações literárias do pai (HabPai).

DIMENSÃO	ITENS DO EAE	HABMÃE	HABPAI
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	,109**	,053
	02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	,167**	,164**
	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	,160**	,108**
Afetiva	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	-,033	-,095*
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	,051	,082*
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	,133**	,150**
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	,144**	,140**
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	-,105**	-,118**
Comportamental	11. Falto à escola sem uma razão válida.	-,094*	-,107**
	12. Falto às aulas estando na escola.	-,108**	-,105**
	13. Perturbo a aula propositadamente.	-,083*	-,123**
	14. Sou mal-educado(a) com o professor	-,042	-,078*
Agenciativa	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	,093*	,080*
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	,125**	,079*
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	,126**	,132**

Legenda: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

EAE e Percepção de Apoio dos Pais. No que respeita às variáveis EAE e percepção de apoio dos pais, o Quadro 7 permite observar a existência de correlações estatisticamente significativas ($p < 0.05$; $p < 0.01$), no sentido esperado, entre a maioria dos itens do EAE e os itens da *Escala Percepção de Apoio dos Pais*. Dos resultados obtidos, sublinha-se a existência, na generalidade, de elevados níveis de significância estatística ($p < 0.01$). Como esperado, os itens inversos do EAE (6 e 10; 11 a 15) aparecem negativamente correlacionados com os itens referentes à percepção de apoio dos pais.

Quadro 7 — Correlações entre o envolvimento dos alunos (EAE) e a percepção de apoio dos pais.

DIMENSÃO	ITENS DO EAE	PAP1	PAP2	PAP3	PAP4	PAP5	PAPTOT
Cognitiva	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	,135**	,179**	,217**	,154**	,118**	,221**
	02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	,181**	,205**	,304**	,192**	,198**	,298**
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	,159**	,091*	,147**	,157**	,106**	,189**
	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	,147**	,222**	,293**	,192**	,222**	,294**
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	,121**	,118**	,192**	,149**	,132**	,199**

Afetiva	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	-,131**	-,122**	-,134**	-,146**	-,135**	-,188**
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	,162**	,142**	,192**	,239**	,235**	,274**
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	,198**	,114**	,277**	,253**	,256**	,313**
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	,128**	,088*	,233**	,208**	,250**	,256**
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	-,200**	-,141**	-,141**	-,200**	-,179**	-,245**
Comportamental	11. Falto à escola sem uma razão válida.	-,185**	-,249**	-,117**	-,081*	-,136**	-,206**
	12. Falto às aulas estando na escola.	-,167**	-,259**	-,185**	-,110**	-,139**	-,231**
	13. Perturbo a aula propositadamente.	-,124**	-,126**	-,095*	-,110**	-,134**	-,163**
	14. Sou mal-educado(a) com o professor.	-,134**	-,192**	-,135**	-,137**	-,174**	-,211**
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	-,121**	-,132**	-,130**	-,103**	-,050	-,149**
Agenciativa	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	,145**	,182**	,328**	,165**	,162**	,270**
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	,092*	,089*	,192**	,147**	,096*	,174**
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	,092*	,106**	,242**	,119**	,128**	,190**
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	,069	,086*	,253**	,117**	,115**	,177**
	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	,088*	-,021	,176**	,116**	,053	,123**

Legenda: *p<0.05; **p<0.01

PAP1 = “O meu pai interessa-se pelos meus estudos”; PAP2 = “A minha mãe interessa-se pelos meus estudos”; PAP3 = “Os meus pais consideram-me um(a) aluno(a) inteligente”; PAP4 = “O meu pai gosta dos meus amigos”; PAP5 = “A minha mãe gosta dos meus amigos”; PAPtot = “Perceção do apoio dos pais, considerando a integração dos cinco itens específicos”.

4. Discussão e conclusões

Numa perspetiva integradora dos resultados obtidos, é possível inferir a influência do contexto familiar sobre o EAE. Relativamente à influência da situação laboral dos pais, verificou-se que, nos grupos contrastados, as diferenças significativas foram favoráveis ao grupo de alunos com pais empregados, revelando os sujeitos deste grupo mais envolvimento; especificamente no que respeita ao planeamento das tarefas escolares e intervenções feitas em contexto de sala de aula, no caso da variável situação laboral do pai. Em relação à variável situação laboral da mãe, os resultados obtidos indiciam que o grupo de alunos com mãe empregada, comparativamente ao grupo de contraste, sente-se mais integrado na escola e coloca mais questões aos professores, enquanto que o grupo de alunos com mãe desempregada é o que denota mais sentimentos de isolamento e o que mais apresenta comportamentos disruptivos. Os dados analisados corroboram parcialmente estudos previamente realizados neste domínio (Crouter, 2006), com exceção dos resultados obtidos no item 5 do EAE, a respeito das análises diferenciais no EAE em função da situação laboral do pai. Ainda que os resultados possam provocar alguma perplexidade, parece defensável adiantar a hipótese de que a situação de desemprego dos progenitores (neste caso, o pai), poderá estar na base de uma maior disponibilidade para o acompanhamento e monitorização da atividade escolar. Esta linha de raciocínio aponta, por outro lado, para a possibilidade de existência de variáveis mediadoras na relação entre a situação laboral dos pais e o EAE, como os estilos de autoridade, o apoio, ou o nível de habilitações literárias dos progenitores; sendo possível encontrar em alguns estudos elementos que corroboram esta hipótese (Conger & Donnellan, 2007; Gutman & Eccles, 1999; Stevens & Schaller, 2011).

Quanto às diferenças no envolvimento em função da coesão familiar, os resultados obtidos, que vão no sentido de identificar o grupo de alunos de pais divorciados/separados como o que mais se distrai nas aulas, podem ser explicados a partir

das conclusões diferenciadas encontradas na literatura. Com efeito, se existem, por um lado, estudos a concluir associações entre a ausência de coesão familiar e problemas de ajustamento social, afetivo e escolar dos alunos (Beausang et al., 2012; Hetherington, 2003; Jeynes, 2002); outros confirmam a existência de variáveis mediadoras, que tanto podem atenuar como acentuar os efeitos negativos que habitualmente se associam ao divórcio, entre as quais se deixam elencar: as características pessoais e fase desenvolvimental dos filhos (Amato, 2006; Kelly & Emery, 2003), as práticas e estilos de autoridade parental (Hetherington, 2006), e a perceção de apoio da família (Veiga & Antunes, 2005) ou de outros significativos (Hetherington, 2003).

Relativamente à relação passível de ser estabelecida entre o EAE e a perceção dos estilos de autoridade dos pais, os dados obtidos no presente estudo, tendo-se revelado favoráveis ao grupo de alunos com pais compreensivos, encontram-se em consonância com o que tem vindo a ser alcançado na investigação, a qual sugere que o estilo compreensivo (ou democrático) dos pais é potenciador de um maior envolvimento dos alunos (Abreu et al., 2006; Simons-Morton & Chen, 2009; Spera, 2005), associando-se o estilo autoritário ao desenvolvimento de estratégias inadequadas, comportamentos de rebeldia, de hostilidade e de rejeição, baixa autoestima e hesitação no comportamento relacional (Abreu et al., 2006; Steinberg et al., 2006; Veiga & Antunes, 2005). Conforme se verifica nos resultados apresentados, os alunos com pai autoritário, quando comparados com o grupo de contraste, apresentam menos assiduidade e mais comportamentos disruptivos. Considerando a variável estilo de autoridade da mãe, foi também possível verificar que o grupo de alunos com mãe compreensiva procura relacionar os conteúdos das diferentes disciplinas entre si. Por seu turno, o grupo de alunos com mãe autoritária revela menor envolvimento afetivo e comportamental, indiciando sentimentos de isolamento e de exclusão, bem como comportamentos disruptivos.

Quanto à relação entre o EAE e o nível de habilitações literárias dos pais, os resultados vão ao encontro das conclusões alcançadas em trabalhos anteriores (Raftery et al., 2012; Veiga & Antunes, 2005). De acordo com alguns estudos, a associação estabelecida entre as duas variáveis pode encontrar justificação nas expectativas de sucesso escolar que os pais com habilitações literárias mais elevadas depositam nos seus filhos, o que se traduz em comportamentos de maior monitorização das tarefas escolares, maior envolvimento na vida escolar dos filhos, bem como em níveis superiores de apoio prestado (Bradley & Corwyn, 2002; Raftery

et al., 2012; Spera, 2005; Veiga & Antunes, 2005). Em termos das implicações destes dados para o campo educativo, parece defensável alertar-se para a necessidade de reflexão sobre o efeito condicionante que o nível sociocultural dos pais pode exercer sobre o envolvimento e desempenho escolar dos alunos, antevendo-se a necessidade de operacionalizar programas de intervenção que assegurem efetivamente a desejável igualdade de oportunidades no campo educativo, contrariando desse modo potenciais mecanismos de reprodução social.

Os resultados obtidos, que vão no sentido de estudos algo congéneres (Rueger et al., 2010; Silva et al., 2012; Veiga & Antunes, 2005; Wang & Eccles, 2012), permitem também inferir que, quanto maior a perceção de apoio dos pais – expresso em atitudes e comportamentos específicos, como a aceitação, a valorização do esforço e das características pessoais dos alunos, a manifestação de estima e de cuidado –, maior o EAE, em todas as dimensões que o constituem. Numa ótica integradora dos resultados obtidos, parece defensável colocar-se a hipótese de que, mais do que a coesão familiar, a situação laboral dos pais, ou mesmo o nível de habilitações literárias, o fundamental para os alunos é a perceção dos pais como fonte de apoio; ideia já adiantada em anteriores estudos (Abreu et al., 2006; Conger & Donnellan, 2007; Hetherington, 2006; Stevens & Schaller, 2011; Veiga & Antunes, 2005). Assim, os resultados conduzem, por outro lado, ao pensamento de que a promoção do EAE poderá passar pela elaboração de programas de intervenção junto das famílias, com vista ao exercício adequado e profícuo da autoridade, bem como à consciencialização para a importância que o apoio da família desempenha no caminho desenvolvimental dos jovens e no seu envolvimento na escola.

Nota:

Este artigo baseia-se no estudo realizado para a obtenção do grau de Mestre em Educação – Área de Especialização em Formação Pessoal e Social - do primeiro autor, cuja dissertação foi apresentada na Universidade de Lisboa, em 2014, sob o título: *Fatores sociofamiliares do envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos adolescentes*, com orientação do segundo autor. Trata-se de um produto do projecto PTDC/CPE-CED/114362/2009 - *Envolvimento dos Alunos na escola: Diferenciação e Promoção* / *Students Engagement in School: Differentiation and Promotion*, apoiado financeiramente pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), e coordenado por Feliciano Veiga.

Referências

- Abreu, M., Veiga, F.H., Antunes, J., & Ferreira, A. (2006).** Atitudes em relação à escola e a si próprio em alunos de contextos familiares diferenciados. In Tavares et al. (Orgs.), *Activação do Desenvolvimento Psicológico: Actas do Simpósio Internacional* (pp.194-200). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Abreu, S. (2014).** *Fatores sociofamiliares do envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos adolescentes* (Dissertação de Mestrado em Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Amato, P.R. (2006).** Marital Discord, Divorce, and Children's Well-being: Results from a 20-Year Longitudinal Study of Two Generations. IN A. Clarke-Stewart & J. Dunn (Eds.), *Family Count: Effects on Child and Adolescent Development* (pp. 179-202). New York: Cambridge University Press.
- Amato, P.R., & Fowler, F. (2002).** Parenting Practices, Child Adjustment, and Family Diversity. *Journal of Marriage and the Family*, 64(3), 703-716.
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2000).** Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23(2), 205-222.
- Baumrind, D. (1971).** *Current patterns of parental authority*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Beausang, J., Farrell, A., & Walsh, K. (2012).** Young people whose parents are separated or divorced: A case for researching their experiences at the intersection of home and school. *Educational Research*, 54(3), 343-356.
- Bempechat, J., & Shernoff, D.J. (2012).** Parental influences on achievement motivation and student engagement. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp.315-342). New York: Springer.
- Bradley, R.H., & Corwyn, R.F. (2002).** Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Conger, R.D., & Donnellan, M.B. (2007)** An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58, 175-199.
- Crouter, A. (2006).** Mothers and fathers at work: implications for families and children. IN A. Clarke-Stewart & J. Dunn (Eds.), *Family Count: Effects on Child and Adolescent Development* (pp. 135-153). New York: Cambridge University Press.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004).** School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gutman, L.M., & Eccles, J.S. (1999).** Financial strain, parenting behaviors, and adolescents' achievement: Testing model equivalence between African American and European American single and two-parent families. *Child Development*, 70(6), 1464-1476.

- Hartman, L.R., Magalhães, L., & Mandich, A. (2011).** What Does Parental Divorce or Marital Separation Mean for Adolescents? A Scoping Review of North American Literature. *Journal of Divorce & Remarriage*, 52(7), 490-518.
- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000).** Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 319-335.
- Hetherington, E.M. (2003).** Social Support and the Adjustment of Children in Divorced and Remarried Families. *Childhood*, 10(2), 217-236.
- Hetherington, E.M. (2006).** The influence of conflict, marital problema solving and parenting on children's adjustment in nondivorced, divorced an remarried families. IN A. Clarke-Stewart & J. Dunn (Eds.), *Family Count: Effects on Child and Adolescent Development* (pp. 203-237). New York: Cambridge University Press.
- Hetherington, E.M., & Stanley-Hagen, M. (1999).** The adjustment of children with divorced parents: A risk and resilience approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(1), 129-140.
- Jeynes, W.H. (2002).** Does Parental Involvement Eliminate the Effects of Parental Divorce on the Academic Achievement of Adolescents?. *Journal of Divorce & Remarriage*, 37(1-2), 101-115.
- Jimerson, S.J., Campos, E., & Greif, J.L. (2003).** Towards an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Kalil, A., & Ziol-Guest, K.M. (2008).** Parental employment circumstances and children's academic progress. *Social Science Research*, 37(2), 500-515.
- Kelly, J.B., & Emery, R.E. (2003).** Children's adjustment following divorce: Risk and resilience perspectives. *Family Relations: Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 52(4), 352-362
- Lam, S., Wong, B.P.H., Yang, H., & Liu, Y. (2012).** Understanding Student Engagement with a Contextual Mode. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 403-419). New York: Springer.
- Lamborn, S.D., Brown, B.B., Mounts, N.S., & Steinberg, L. (1992).** Putting School in perspective: The influence of family, peers, extracurricular participation, and part-time work on academic engagement. In F.M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 53-181). New York: Teachers College Press.
- Menning, C. (2006).** Non-resident fathering and school failure. *Journal of Family Issues*, 27(10), 1356-1382.
- Musitu, G., & García, J.F. (2004).** Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.

- Raftery**, J.N., Grolnick, W.S., & Flamm, E.S. (2012). Families as facilitators of student engagement: Toward a Home-School Partnership Model. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 343-364). New York: Springer.
- Reschly**, A.L., & Christenson, S.L. (2012). Moving From “Context Matters” to Engaged Partnerships With Families. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22, 62-78.
- Rueger**, S.Y., Malecki, C.K., & Demaray, M.K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 47-61.
- Schaller**, A., Rocha, L.O., & Barshinger, D. (2007). Maternal attitudes and parent education: How immigrant mothers support their child’s education despite their own levels of education. *Early Childhood Education Journal*, 34(5) 351-356.
- Schlechter**, M., & Milevsky, A. (2010). Parental level of education: associations with psychological well-being, academic achievement and reasons for pursuing higher education in adolescence, *Educational Psychology*, 30(1), 1-10.
- Silva**, J.C., Morgado, J., & Maroco, J. (2012). The Relationship between Portuguese Adolescent Perception of Parental Styles, Social Support, and School Behaviour. *Psychology*, 3(7), 513-517.
- Simons-Morton**, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25.
- Spera**, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.
- Steinberg**, L., Blatt-Eisengart, I., & Cauffman, E. (2006). Patterns of Competence and Adjustment Among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Homes: A Replication in a Sample of Serious Juvenile Offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 16(1), 47-58.
- Stevens**, A.H., & Schaller, J. (2011). Short-run effects of parental job loss on children’s academic achievement. *Economics of Education Review*, 30, 289-299.
- Veiga**, F.H. (2009). Students’ Family and Violence in Schools. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 567-574.
- Veiga**, F.H. (2011). Implementação de um Projecto de Envolvimento dos alunos em escolas Portuguesas: Students Engagement in schools, Differentiation and Promotion. In J.M. Román, M.A. Carbonero, & J.D. Valdivieso (Orgs.), *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural* (pp. 4627-4635). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.

- Veiga, F.H.** (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-450.
- Veiga, F.H., & Antunes, J.** (in press, 2005). Motivação escolar em função da família na adolescência. *Revista Galaico-Portuguesa de Psicopedagogia*.
- Veiga, F.H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S.** (2012). Students' engagement in schools: differentiation and promotion In M. F. Patrício, L. Sebastião, J.M. Justo, & J. Bonito (Eds.). *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp.117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Wang, M.T., & Eccles, J.S.** (2012). Social Support Matters: Longitudinal effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*, 83(3), 877-895.
- Wentzel, K.** (2012). Commentary: Socio-Cultural Contexts, Social Competence, and Engagement at School. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 479-488). New York: Springer.
- Woolley, M.E., & Bowen, G.L.** (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56, 92-104.

Students' engagement in school and peer relations: A literature review

Feliciano H. Veiga

*Institute of Education, University
of Lisbon (Portugal)*

Kathryn Wentzel

*College of Education, University
of Maryland (United States of America)*

Madalena Melo

University of Évora (Portugal)

Tiago Pereira

University of Évora (Portugal)

Liliana Faria

Universidade Europeia

Diana Galvão

*Institute of Education, University
of Lisbon (Portugal)*

Abstract

Students' engagement in school (SES) has been studied regarding its relationship with students' academic achievement and outcomes, as well as with school dropout and behaviour. Literature indicates a general agreement regarding the multidimensional nature of this construct, encompassing two to four dimensions - cognitive, affective, behavioural and personal agency (Fredricks et al., 2004; Glanville & Wildhagen, 2007), likely to predict several outcomes and be influenced by personal and contextual variables. As an element of students' socio-relational context, peer group assumes

particular relevance concerning school matters, particularly during adolescence, despite the lack of research on this relation (Furrer & Skinner, 2003; Lynch, Lerner, & Leventhal, 2013; You, 2011), compared to family. In order to describe the state of art of student's engagement in school and peer relations, we prepared a narrative review. It is assumed that a positive relationship with peers contributes to a sense of belonging to school, which, in turn, promotes the adoption of socially valued goals (Connell & Wellborn, 1991). This paper reviews the literature on the relation between students' engagement in school and peer relations.

Keywords: Students' engagement in school; peer relations; academic outcomes

1. Introduction

Bronfenbrenner (1979) highlights the impact of proximal environments (microsystem) in people's development; therefore, students' engagement in school will be a function of the interaction between the student and his contexts (peer group, classroom, family). The impact of peer group on students' attitudes and behaviours has been recognized, particularly during adolescence (Rubin, Bukowski, Parker, & Bowker, 2008). According to some authors (Lynch, Lerner, & Leventhal, 2013), most of the research done on the relationship between the variables peer group and academic behaviours understands and highlights immediate peer groups which relate to their academic outcomes. Once the group is created, its elements have the tendency to share the same characteristics, showing similarities with each other.

More recently, research has focused peer group in a broader perspective including school colleagues with whom the adolescents do not necessarily establish friendship relations (Haynie, 2001). Nevertheless, these colleagues contribute to the adolescents' feelings toward school, as well as to their academic performance (Lynch, Lerner, & Leventhal, 2013). Thus, the perceptions about peer interactions, in school context, influence students' engagement in school (Ripiski & Gregory, 2009).

Students' engagement in school, seen as the experience of centripetal connection of the student to the school, in specific dimensions – cognitive, affective, behavioural and personal agency (Veiga, 2012; 2013), has been operationalized as the extent to which students are committed to school and motivated to learn (Simon-Morton & Chen, 2009) and comes into sight related to peer relations in available literature.

In order to describe the state of art of student's engagement in school and peer relations, we prepared a narrative review. The method applied entailed systematic searching, reviewing, and writing to bring together key themes and findings of research in this field. We searched recent articles in scientific data bases such as SCIELO, LILACS, EBSCO Host (including: Academic Search Complete, Education Source, ERIC, PsycARTICLES, PsycINFO, Psychology and Behavioral Sciences Collection, PsycBOOKS, and PsycTESTS), besides several Portals, for example Science Direct or the Scientific Open Access Repository of Portugal – RCAAP. Handbooks and PhD Thesis were also regarded. Research used controlled language and keywords were verified in a Thesaurus. Our study goals were considered in the articles' selection process, and several criteria were applied (full document available; articles written in English). Reviewing the available literature was focused on identifying and analyzing cutting-edge core themes and their importance, as well as research lines, followed and suggested.

2. Peer relations: concept and assessment

Peer relations and the way they occur (well succeeded and ruled by support and identification or, in the other hand, characterized by exclusion and victimization) are fundamental in children and adolescents' psychosocial and educational development. Research on this matter suggests the complexity of the context created by peer relations and also of the results associated with them (Li et al., 2011), which are present in a large number of students' daily life (Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012). Several dimensions of peer relations have been studied under the scope of this broad term (Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012), such as the features of close friendships (ideals, individual characteristics, behaviours) or the peer group seen as a context where activities and values are shared (such as classroom colleagues). Peer support, the number of friends or the sense of identification are some of the aspects focused in researches (Demanet & Van Houtte, 2013; Shapka & Law, 2013); the quality of the relations (including support, companionship and low level of conflict - Berndt, 2002) or the type of support (academic, emotional, social - Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012) are also considered. Some authors have been studying peer culture in an even broader sense, referring to school colleagues with whom there is no proximity relation but who still contribute to school climate (Haynie 2001; Lynch, Lerner, &

Laventhal, 2013). Research on these variables also attends to the polarity of the relations: positive, such as support (Berndt & Keefe, 1995; Wentzel, 1998; You, 2011); or negative, such as association with problematic peers (Li, Lynch, Kalvin, Liu, & Lerner, 2011), bullying experiences (Patchin & Hinduja, 2010) or rejection (Buhs, 2005; Buhs, Ladd, & Herald, 2006), having the potential to encourage or conversely representing obstacles to personal and academic success.

According to the motivational perspective, positive peer relations are promoters of school engagement as they fill up the necessities of belonging and attachment (Juvonen, 2007; Martin & Dowson, 2009; Ryan, 1993; Wentzel, 1999), consequently transporting positive feelings, essential for adaptive functioning, both global and in school context (Connell & Wellborn, 1991; Ryan & Deci, 2000). The perceptions of peer support appear related to academic performance, school adjustment (Buhs & Ladd, 2001), academic motivation (Altermatt & Pomerantz, 2003; Furrer & Skinner, 2003; Wentzel, McNamara-Barry, & Caldwell, 2004) and pro-social behaviours (Wentzel et al., 2004). On the contrary, negative relations with peers come out associated with disengagement and anti-social behaviours (Battin-Pearson et al., 2000; Buhs, 2005; Ma, Phelps, Lerner, & Lerner, 2009; Wentzel, McNamara-Barry, & Caldwell, 2004).

In published research, the assessment of peer relations is carried out using student self-report scales, which are usually resultant from a process of item selection as opposed to the complete tool. Some scales measure general social support, including peer support; this domain shows potential for the development of more current measures. Some of the most used tools are the following:

Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA – Armsden & Greenberg, 1987). This tool assesses colleagues' support and may also be used to measure parents support. It includes 25 items in each version and may be used with students aged 12 to 20. The items are divided into three subscales (trust, communication and alienation). Responses may be given in a five point likert-type scale (never-always). Examples of the items are: I like to get my friend's point of view on things I'm concerned about (Trust); I like to get my friend's point of view on things I'm concerned about (communication); My friends accept me as I am (alienation). It shows high internal consistency (.92).

Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS; Malecki et al., 2000). This tool may be used with students from 4th to 12th grade. It comprises 60 items and measures perceived social support, in reference to five sources (parents, teachers, classmates, close friends and school peers), each including 12 items. Students must

classify each item in terms of frequency (1-never to 6-always) and importance (1-not important to 3-very important). The scale shows a high internal consistency index (.93).

Peer Relation Scales from the *Self-Description Questionnaire II-Short* (SDQ II-S; Marsh, 1992). These scales measure the quality of the relations with same-sex and opposite-sex peers. The sub-scale *same-sex peer relationships* includes five items, for instance: “I make friends easily with members of my own sex”; the sub-scale *opposite-sex peer relationships* comprises five items, for example “I have a lot of friends of the opposite sex”.

Perceptions of Peer Social Support Scale (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996). It assesses the frequency with which students receive support from peers. Items are answered in a likert-type scale (1-almost never to 5- almost always).

Peers subscale of the Child Behaviour Scale (Ladd & Profilet, 1996). This scale is directed towards teachers and assesses children’s behaviours in relation to their peers.

Sociometric measures (Buhs, 2005; Hanish et al., 2005 with preschool age children) and interviews (Estell & Perdue, 2013) may also be used.

Some specific studies on the relationship between the variables peer group and students engagement in school are presented in the following section.

3. Peer relations and students’ engagement in school

Students’ engagement in school has been placed in the centre of academic success and school dropout discussions, as there are a significant number of studies sustaining this relationship with both personal (self-efficacy; self-concept) and contextual factors (peers, school, family); in addition, the lack of engagement seems to be related to low academic performance, behavioural problems and school dropout. This paper considers, specifically, the relations with peers and students’ engagement.

The quality of peers’ relations is suggested as a school adjustment indicator in middle school and also in high-school (Wentzel, 2003). According to Wentzel (2003), relations with peers have been defined in three forms: (a) acceptance relations, (b) friendship relations (close friends), and proximity relations (among colleagues).

Acceptance relations. Peer acceptance has been positively associated with motivational results, including satisfaction at school, achievement goals, the presence of socially appropriate behaviours (Wentzel, 1994; Wentzel & Asher, 1995), or perceived academic competency (Hymel, Bowker, & Woody, 1993). Peer rejection appears related to low interest in school (Wentzel & Asher, 1995) and school dropout (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl, & McDougall, 1996; Parker & Asher, 1987). Wentzel (1991, 1998) points the importance of peer acceptance for the interest in classes, academic goals accomplishment and behavioural engagement. You (2011) used data from the *National Education Longitudinal Survey* (NELS, 1988) in order to study the relation between peers, group influence and engagement in school (in the 8th grade, and then in the 10th and 12th grades), concluding that peer value and academic aspirations have a significant effect on students' engagement, via locus of control and academic expectation; these regulatory processes are developed due to perceived peer support and affect behaviour throughout the years of schooling. Furrer and Skinner (2003) examined the influence of sense of belonging on students' engagement and academic performance. Results showed that the tie established with the peers (as well as with parents and teachers) reported by the students was a significant predictor of engagement; the levels of engagement were mediators of the relation between sense of belonging and academic performance. Several authors (Bray, Adams, Getz, & McQueen, 2003; Ryan, 2000; Shapka & Law, 2013) found a correspondence between the adolescents' behaviour and the one exhibited by their peers, which is supported by the social norms related theories. Martin and Dowson (2009) state that this influence on students' engagement is indirect, by way of internalized motivational beliefs, that is, through the interactions with their peers, academic related beliefs, values, goals and expectations are interiorized, being consistent with those exhibited by their peers.

Friendship Relationships (close friends). Considering the group of friends, the number of friends is related to better grades in elementary and middle school (Berndt & Keefe, 1995; Wentzel & Caldwell, 1997), to better accomplishment of school tasks (Newcomb & Bagwell, 1995), to higher school adjustment and to a greater engagement in school related activities (Berndt & Keefe, 1995; Ladd, 1990; Wentzel & Caldwell, 1997). A higher quantity of friends was associated with less bullying behaviours and with a minor victimization (verbal, relational and physical), a result not found considering cyber bullying, in a study carried out by Wang, Iannotti and Nasel (2009).

Yu and Gamble (2010) also found that those adolescents who have stronger support figures in school are, accordingly, more engaged and show a smaller probability to engage in delinquent behaviours. Although friends, during adolescence, may impact motivation (Berndt & Keefe, 1996) it is suggested that this influence, when occurring, manifests itself in the setting of school goals and disruptive behaviours avoidance (Berndt et al., 1990).

Hinduja and Patchin (2013) studied a sample of 4,441 students from 6th to 12th grades and found that the students who indicated having friends with bullying behaviours (face to face and virtual) showed a higher probability to exhibit the same type of aggressive behaviours. Berndt and Keef (1995) studied students from 7th and 8th grades and verified that they showed a higher engagement in school tasks, throughout the school year, when their close friends exhibited a higher engagement in school in the beginning of the academic year. A similar tendency was found in relation to disruptive behaviours. The relationships with academically engaged peers were associated with greater academic motivation, global adjustment and engagement in extra-curricular activities, in a study carried out by Juvoven, Espinoza and Knifsend (2012). These authors highlight the importance of having many friends on students' engagement; however, the presence of a unique friend may also guaranty the emotional support necessary to school transitions, though academic support is the aspect most related to performance and participation.

Proximity relations (among colleagues). The group of school colleagues is different from the group of close friends because it has a public component and relies on a type of selection based on the characteristics most valued by its members, usually having a hierarchy (Wentzel, 2003). Research relates school climate (perceived relations with school colleagues in general) with academic and behavioural outcomes (Barboza et al., 2009; Ripiski & Gregory, 2009). Authors such as Ripiski and Gregory (2009) found that negative perceptions about the school climate (injustices, hostility and victimization) were associated with lower engagement in school.

Lynch, Lerner and Leventhal (2013) examined the relation between general peer culture (relational and perceived quality of task-centred behaviours) and students' outcomes (school grades and participation). The sample included 1,718 students attending 5th grade, and the engagement scale comprised 4 items that assessed the frequency of the occurrence of specific behaviours (e.g., How often do you carry your books to classes?), showing a 0.78 Alpha. The authors concluded that, in addition to

the experiences with the group of close friends, the feelings concerning the quality of school relations and the attitudes toward school attendance were related to academic performance and school engagement. The behavioural aspect seemed to predict school grades; both types of culture were predictors of school engagement.

Several studies associate peer support and engagement in school. Berndt and Keefe (1995), as well as Wentzel (1998), found a link between peer support and behavioural engagement; Perdue, Manzeske and Estell (2009) found a relation between peers' social support and students' engagement.

Estelle and Perdue (2013) studied the associations between peer support (and also parents and teachers) on 5th grade children, and behavioural (work habits) and affective (school attachment) engagement in the 6th grade, all based on data from the *National Institute of Child Health*. Students were interviewed in order to obtain their perceptions about peer support, while engagement was assessed by teachers' responses to a questionnaire. Results indicated that peer support is significantly and positively related with affective engagement. A longitudinal study carried out by You (2011) found an influence of peers during adolescence, through motivational elements such as locus of control and academic expectations; perceived support provides a sense of motivation and guides students toward academic success.

Some authors, however, did not find a positive association between peer support and academic results; Rueger et al. (2010) did not find a positive association between peer support and school grades, and a similar tendency was found considering attitudes toward school.

During adolescence, school colleagues may act as promoters or obstacles to academic attitudes related to academic success (Lynch, Lerner, & Leventhal, 2013; You, 2011), as shown in the following studies.

Negative relations with peers appear associated with educational difficulties (Juvonen, Graham, & Schister, 2003). According to some authors (Buhs & Ladd, 2001), disengagement may reflect a negative treatment by peers, such as victimization and exclusion. Several studies show that negative experiences with peers, such as rejection (Buhs, 2005; Ollendick, Weist, Borden, & Greene, 1992), absence of friends (Wentzel, McNamara-Barry, & Caldwell, 2004), aggressions and bullying (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano, & Hawkins, 2000; Juvonen, Wang, & Espinoza, 2011; Ma, Phelps, Lerner, & Lerner, 2009) increase the probability of disaffection from school, as well as school dropout and juvenile delinquency (Battin-

Pearson et al., 2000). An association between connection with problematic friends and a decrease in engagement (along with family influence decrease) over time was found by Simmons-Morton and Chen (2009). Li et al. (2011) used data from the longitudinal *Study of Positive Youth Development* in order to study peers support and behavioural and emotional engagement in early adolescence. Results indicated that peers' support positively predicts both types of engagement, while bullying behaviours show a negative predictor effect. Both effects increased over time.

Bullying experiences (as bully or victim) seem related to negative academic performance (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheidt, 2001). Several self-concept aspects may be affected by negative peer relations (Juvonen et al., 2000), for instance general self-esteem (Furrer & Skinner, 2003; Keefe & Berndt, 1996). In a study carried out by Liem and Martin (2011), 1,436 students' perceptions about peer relations were examined; perceived relations with same-sex peers were positively associated, directly and indirectly, with general self-esteem and academic performance; perceived relations with opposite-sex peers were positively, directly and indirectly, associated with general self-esteem and indirectly with academic performance; the mediator effect of engagement was weaker concerning opposite-sex peers.

Eccles and Gootman (2002) state that the students' outcomes will be more positive as positive experiences with peers increase. Fredricks (2011) defines peers with positive academic orientation as those who represent a model of learning, share information, explain questions, work cooperatively, allow the development of feelings of belonging, internalize positive social norms and show behavioural, cognitive, emotional and agentic engagement.

4. Conclusions

The relationships with school peers, when positive, appear in literature associated with an increase in academic motivation (Furrer & Skinner, 2003), self-esteem (Furrer & Skinner, 2003; Keefe & Berndt, 1996), and academic performance (Veiga, 2012). In opposition, disaffection from school may be a product of a negative treatment by peers, with impact on engagement over time (Li et al., 2011; Simmons-Morton & Chen, 2009).

Peer acceptance is an important aspect of adolescents' experiences (You, 2011). Environments characterized by care and support relations are facilitators of students' engagement in school (Juvoven, Espinoza, & Knifsend, 2012).

Finn (1989) emphasizes that social and scholar experiences, during the first years of schooling (such as retentions) may relate to school dropout in later years, by initiating a disengagement process. A study by Buhs, Ladd and Herald (2006) found that excluded and victimized students, in early school years, decrease their engagement throughout time. Thus, it seems fundamental the study of engagement from elementary years, adopting a developmental perspective (Perdue, Manzeske, & Estell, 2009).

Friendships with disengaged peers, the absence of friends and bullying and rejection experiences appear related to school dropout. Research suggests that, despite the importance of peers, teacher and parent support may be more significant for school engagement (Wentzel, 1998). A study with 822 Chinese students (Lam, Wong, Yang, & Liu, 2012) – part of the sample from an international research (Lam et al., 2009) which aimed to study personal and contextual factors influencing engagement in several countries – showed a strong relation between students' engagement and teacher, parents and peer support, the first association being the strongest.

According to Wentzel (2012), learning occurs in social contexts, and social support encourages engagement in the classroom by influencing students' emotional and psychological functioning. This author suggests that students will aspire to the goals valued by their peers and teachers when they perceive that school interactions are promoters of those goals accomplishment, by giving security, instruction, support and responsibility.

Finally, peer interactions are an essential concept to consider in further empirical studies, particularly regarding its assessment and also its relation with students engagement in school. The analysis of the interaction between these two variables may be regarded as a function of other school (teacher and parent support) and personal (gender, self-efficacy) variables.

Note:

This article is a product of the project PTDC/CPE-CED/114362/2009 - Envolvimento dos Alunos na escola: Diferenciação e Promoção/Students Engagment in School: Differentiation and Promotion, financed by National Funding, through the Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Correspondence related to this paper should be sent to Professor Feliciano H. Veiga, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa. E-mail: fhveiga@ie.ul.pt

References

- Altermatt**, E. R., & Pomerantz, E. M. (2003). The development of competence-related and motivational beliefs: An investigation of similarity and influence among friends. *Journal of Educational Psychology*, 95, 111–123.
- Armsden**, G., & Greenberg, G. (1987). The Inventory of Peer and Parent Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(Issue 5), 427–454.
- Barboza**, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 101–121.
- Battin-Pearson**, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92, 568–582.
- Berndt**, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312–1329.
- Berndt**, T. J., & Keefe, K. (1996). Friends' influence on school adjustment: A motivational analysis. In J. Juvonen & K. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 248–278). New York: Cambridge.
- Berndt**, T. J., Laychak, A. E., & Park, K. (1990). Friends' influence on adolescents' academic achievement motivation: An experimental study. *Journal of Educational Psychology*, 82, 664–670.
- Berndt**, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 7–10.
- Bray**, J., Adams, G., Getz, J., & McQueen, A. (2003). Individuation, peers and adolescent alcohol use: A latent growth analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 553–564.
- Bronfenbrenner**, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buhs**, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43, 407 – 424.
- Buhs**, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550–560.
- Buhs**, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the Relation Between Peer Group Rejection and Children's Classroom Engagement and Achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1–13.

- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991).** Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposium on child psychology: Self-processes in development* (Vol. 23, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Demanet, J., & Van Houtte, M. (2013).** School belonging and school misconduct: the differing role of teacher and peer attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 499–514.
- Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (Eds.) (2002).** *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Estell, D., & Perdue, N. (2013).** Social support and behavioral and affective school engagement: the effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325-339.
- Finn, J. (1989).** Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fredricks, J. (2011).** Engagement in school and out-of-school contexts: a multidimensional view of engagement. *Theory Into Practice*, 50, 327–335.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004).** School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research Spring*, 74(1), 59–109.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003).** Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148 – 162.
- Glanville, J. L., & Wildhagen, T. (2007).** The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 1019–1041.
- Hanish, L., Ryan, P., Martin, C., & Fabes, R. (2005).** The social context of young children's peer victimization. *Social Development*, 14(1), 2–19.
- Haynie, D. L. (2001).** Delinquent peers revisited: Does network structure matter? *The American Journal of Sociology*, 106(4), 1013–1057.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2013).** Social influences on cyberbullying behaviors among middle and high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 711- 722.
- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993).** Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64, 879–896.
- Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K., & McDougall, P. (1996).** Academic failure and school dropout: The influence of peers. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 313–345). New York: Cambridge University Press.
- Juvonen, J. (2007).** Reforming middle schools: Focus on continuity, social connectedness, and engagement. *Educational Psychologist*, 42, 197–208.

- Juvonen**, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112, 1231–1237.
- Juvonen**, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 345-359.
- Juvonen**, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grade. *Journal of Early Adolescence*, 31, 152–173.
- Juvonen**, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. (2012). The Role of Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 387-402). NY: Springer.
- Keefe**, K., & Berndt, T. (1996). Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 16(1), 110-130.
- Ladd**, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61, 1081–1100.
- Ladd**, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1008-1024.
- Ladd**, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, CC. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103-18.
- Lam**, S-F, Wong, B., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. (pp. 403-420). NY: Springer.
- Lam**, S.-f., Jimerson, S., Basnett, J., Cefai, C., Duck, R., Farrell, P., et al. (2009, July). *Exploring student engagement in schools internationally: A collaborative international study yields further insights*. Paper presented in a symposium at the 31st annual International School Psychology Association Colloquium, Malta.
- Li**, Y., Lynch, A., Kalvin, C., Liu, J., & Lerner, R. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4) 329–342.
- Liem**, G., & Martin, A. (2011). Peer relationships and adolescents' academic and non-academic outcomes: Same-sex and opposite-sex peer effects and the mediating role of school engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 183–206.
- Lynch**, A., Lerner, R., & Leventhal, T. (2013). Adolescent academic achievement and school engagement: an examination of the role of school-wide peer culture. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 6–19

- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2009).** Pathways to academic competence for adolescents who bully and who are bullied: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence*, 29, 862–897.
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., & Elliott, S. N. (2000).** *The Child and Adolescent Social Support Scale*. Northern Illinois University: DeKalb, IL.
- Marsh, H. W. (1992).** *Self Description Questionnaire II: A Theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept. A test manual and a research monograph*. Sydney, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education.
- Martin, A., & Dowson, M. (2009).** Interpersonal relationships, motivation, engagement and achievement: yields for theory, current issues and educational practice. *Review of educational research*, 79(1), 327-365.
- Nansel, T. Overpeck, M. Pilla, R. Ruan, W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001).** Bullying behaviors among US youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995).** Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306–347.
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C., & Greene, R. W. (1992).** Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 80–87.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987).** Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357–389.
- Perdue, N., Manzeske, D., & Estell, D. (2009).** Early predictors of school engagement: exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084–1097.
- Patchin, J., & Hinduja, S. (2010).** Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health*, 80(12), 614-621.
- Ripiski, M. A., & Gregory, A. (2009).** Unfair, unsafe, and unwelcome: Do high school students' perceptions of unfairness, hostility, and victimization in school predict engagement and achievement. *Journal of School Violence*, 8(4), 355–375.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G., & Bowker, J. C. (2008).** Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Child and adolescent development: An advanced course* (pp. 141–180). Hoboken, NJ: Wiley.
- Rueger, S. U., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010).** Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 47 – 61.

- Ryan, A. M.** (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescent motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35(2), 101–111.
- Ryan, R. M.** (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 40, pp. 1–56). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L.** (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Shapka, J., & Law, D.** (2013). Does One Size Fit All? Ethnic differences in parenting behaviors and motivations for adolescent engagement in cyberbullying. *Journal of Youth Adolescence*, 42, 723–738.
- Simons-Morton, B., & Chen, R.** (2009). Peer and parent Influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3–25.
- Veiga, F. H.** (2012). *Transgressão e autoconceito dos alunos na escola: Investigação diferencial* (3ª Edição revista e aumentada). Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. H.** (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441–450.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R.** (2009). School bullying among US adolescents: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45, 368–375.
- Wentzel, K. R.** (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066–1078.
- Wentzel, K. R.** (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 173–182.
- Wentzel, K. R.** (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202–209.
- Wentzel, K. R.** (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76–97.
- Wentzel, K. R.** (2003). School Adjustment. In W. Reynolds, G. Miller, & I. Weiner. (eds.), *Handbook of Psychology* (vol. 7, 235–258). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Wentzel, K. R.** (2012). Socio-Cultural Contexts, Social Competence, and Engagement at School. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. (pp. 479–488). NY: Springer.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R.** (1995). Academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754–763.

- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997).** Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68, 1198–1209.
- Wentzel, K. R., McNamara-Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004).** Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195–203.
- You, S. (2011).** Peer influence and adolescents' school engagement. Paper presented at the International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2011). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 829-835. Available at www.sciencedirect.com.
- Yu, J. J., & Gamble, W. C. (2010).** Affordances on school involvement and delinquency among young adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 20(4), 811–824.

Family income, parents' education, individual characteristics and engagement with school and civic society among adolescents from diverse cultures in Hong Kong

Celeste YM YUEN

The Hong Kong Institute of Education, China
ymyuen@ied.edu.hk

Alan CHEUNG

The Chinese University of Hong Kong, China
alancheung@cuhk.edu.hk

Kerry KENNEDY

The Hong Kong Institute of Education, China
kerryk@ied.edu.hk

Yan Wing LEUNG

The Hong Kong Institute of Education, China
ywleung@ied.edu.hk

Abstract

This paper reports the findings of a public policy investigation, supported by the Hong Kong University Grant Council, into the relationships between individual-level factors and the engagement of students from diverse cultures with school and civic society in Hong Kong. Individual-level factors, family monthly income, parents' education level, gender, and level of study were examined to determine their predicting power on student engagement with school and society. Data were collected from a sample of 5809 students, aged 12 to 19, by employing the modified self-rated school engagement scale and the ICCS 2009 student questionnaires. A significant

proportion of the sampled students were of low socio-economic status (SES), in that their family monthly income was reported as being less than 1500 USD. Mainstream Hong Kong Chinese students (HKCS) were studied as a reference group, together with non-mainstream immigrant student groups, namely Non-Chinese Speaking South Asian students (NCS), Chinese Cross-Boundary Students (CBS) who live in Mainland China but commute to Hong Kong for schooling, and Chinese Immigrant Students (CIS) from Mainland China. Confirmatory Factor Analysis was conducted to validate the instruments and yielded satisfactory results. Multiple regressions were performed to determine the predicting power of family income and parents' education and found their strong predicting power on school engagement and their interest in political discussion with significant others of the mainstream HKCS, but no parallel effects were found on the non-mainstream immigrant students. Recommendations are made for both schools and government agencies towards future policy development in facilitating positive school and civic attitudes and behaviors of all students.

Keywords: Individual characteristics, Non-Mainstream immigrant students, School engagement, Civic engagement, Hong Kong.

1. Introduction

Minority and immigrant students in Hong Kong mainly comprise non-Chinese speaking students (NCS), Chinese immigrant students (CIS) and Chinese cross-boundary students (CBS). In this study, NCS are either first or second generation immigrants from South Asia; CIS were mainland-born students and have arrived in Hong Kong for less than seven years; and CBS are those residing in the Chinese border towns and receiving full-time schooling in Hong Kong. Some of these students were second generation immigrants or have obtained the right of abode but they are often addressed as non-mainstream students because of their immigrant status, as opposed to the mainstream Hong Kong Chinese students (HKCS). A significant proportion of the students were from low income homes.

With the increase in minority and immigrant populations in the past few decades there has been a corresponding increase of non-mainstream students. In the 2012-13 school year, there were 16,000 CBS, a 27% increase over the previous year, while the number of kindergarten students within this body increased dramatically by 53.7%, betraying a significantly rising trend. However, despite these increases, the

proportion of minority and immigrant students is still relatively low. Compared with the mainstream HKCS, NCS accounted for only 3.2% of the total student population at pre-primary level and 1.1% at the upper secondary level of Hong Kong schooling (EOC, 2011). In terms of social demographic, the majority of NCS were children of foreign-born immigrants from Pakistan, India, Nepal, and the Philippines, and are generally referred to as South Asians. Mothers of NCS have usually completed primary or junior secondary education and are often engaged in full-time housework. Children of South Asian immigrants commonly face challenges such as school adjustment, diminished life chances and social exclusion (Yuen, 2013). The nature and extent of the engagement of these minority and immigrant students with their schools and civic society are important indicators of social inclusion policy. There has been much media coverage on the academic and social integration challenges of these students and families to date. However, there has not been parallel research attention paid to these other issues.

2. Conceptual framework

2.1 School engagement and school performance

Student engagement with school has been internationally recognized as a key factor influencing academic performance of all students (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2005; Hart et al., 2011). It links with students' affection, behaviors and cognition and academic performance. Promoting positive engagement with school means advocating effective schooling for all. Munns and Woodward (2006) argue that student engagement occurs when students are simultaneously and reflectively involved in deep understanding, genuinely valuing what they are doing and actively participating in school and classroom activities. Studies on the school engagement of immigrant students underscore that friends, teachers and school personnel are the key contributors to their school attachment and academic success (Sadowski, 2013; Suarez-Orozco et al., 2008). Establishing constructive learning circles and receiving useful support from a school-wide environment promotes positive school engagement behaviours and less adjustment problems for immigrant students, emotionally and academically. Ogbu (2003) highlights family, community and culture as antecedents of school engagement. Indeed, there is a consensus among researchers that parental

involvement and aspirations for academic success play significant roles in their academic outcomes of immigrant children (Hong & Ho, 2005; Drummond & Stipek, 2004; Fan & Chen, 2001). The relationships among student engagement, parental involvement and family heritage are even more prominent in Asian societies (Kao, 2004). Chinese parents particularly value academic achievement more than other ethnic groups (Eng, 1995).

2.2 Civic engagement

One common understanding of civic engagement refers to the ways in which citizens are part of a society to improve the living of others and help shape the community's future. Civic engagement is a multidimensional construct comprising attitude, behavior, knowledge and skills that benefit society (Lenzi et al., 2012). It is linked with positive personal emotions such as a sense of connectedness with, and commitment to the common good of the greater community (Diller, 2001). The ICCS International study (Schulz et al., 2009), for example, is a large-scale studies employing such multidimensional constructs to assess the attitudes, behaviors, and behavioral intentions that relate to general civic participation and political participation among young people. The study also recognizes the natural linkage between student activities in school and motivation in future civic commitments. Adolescents should be nurtured as active citizens, and civic mindedness should also be regarded as one of their critical developmental tasks (Havinghurst, 1972; Sherrod et al., 2002). Numerous studies on immigrant civic engagement provide an important insight that, with the right avenues and empowerment, immigrant youth are or can be productive citizens of the host society, contributing to both the mainstream and ethnic communities (Perez et al., 2010). Torney-Purta, Barber, and Wilkenfeld's (2007) research into the civic development of Latino youth in America reveals that they too have aspirations for active participation in the host society. Stepick et al.'s (2008) work on Florida immigrant youth concludes that there is no significant difference in any measures of political, civic, expressive and social engagement between immigrants and their American-born counterparts.

Most of these studies are conducted in a non-Asian context, and there are very few Chinese studies in the same area. Hong Kong is an international metropolitan city that is seeing a rapid increase of minority and immigrant students. They are future

pillars of Hong Kong society and we should investigate effective ways to maximize their talents for the construction of the society. Against the above background, this paper aims to fill the gap.

2.3 Individual characteristics, school engagement and civic engagement

School is an ideal training ground for developing the civic mindedness of future citizens before they formally enter society. It is the place where civic education goals are pursued, and it is schools that are responsible for ensuring that all students are included in civic-minded activities. Students engage with civic society both inside and outside of school. School engagement is not disassociated from civic engagement; rather the one reflects the other. This is an extension of the obvious point that schools are a reflection of civic society. Among other possible contributing factors, impact of individual and contextual factors on students' school and civic engagement can be identified from previous studies. These studies further show that social demographic factors, e.g., age, gender, ethnicity, and SES are related to students' civic engagement (Jugert et al., 2013). A series of psychological investigations reported that, in affecting student civic engagement, demographic factors that show positive effects are, being female (Flanagan et al., 1998), native-born (Torney-Purta et al., 2007), and from high SES background (Hart & Atkins, 2002).

Concerning gender, several studies have shown that adolescent boys and young men are more involved in conventional forms of civic engagement, such as becoming a party member or assuming a political office, whereas girls prefer unconventional civic activities, such as collecting signatures, taking part in boycotts or citizen initiatives (Oswald & Schmid 1998; Jugert et al., 2013). The findings regarding a general interest in politics and conventional forms of participation are less clear, with some studies finding boys and young men showing more interest than girls (Mayer & Schmidt, 2004), others indicating that girls surpass boys in political interest and activity (Alozie et al., 2003) or finding no gender differences in levels of offline civic engagement (Cicognani et al., 2012). The association between ethnicity and the civic engagement of young people is inconclusive. In some studies minority adolescents are reported to know less about political and civic issues than the majority and seldom have themselves heard in this regard, while some other researchers found they are

more likely to be involved in activities in their ethnic community (Stepick et al., 2008). SES is a key indicator of parents' knowledge of opportunities in getting access to the community resources (Lentzi et al., 2012). Students from high SES families are usually associated with better financial support for greater engagement with school and society. Young people from economically disadvantaged families tend to be less engaged and feel more isolated (Schlozman et al., 1999; Foster-Bey, 2008). These studies consider school and civic engagement separately. This study aims to identify the predicting power of social demographic factors on school and civic engagement together in young people.

3. Method

3.1 Research design

This empirical study employed a holistic approach to examining the effects of social demographic characteristics of Hong Kong's minority and immigrant students on their engagement at school and in society. The assumption was that students' engagement with school and society was associated with their family income and parents' educational level. Variations of effects of the selected individual characteristics on school and civic engagement across Hong Kong local mainstream students and non-mainstream students were further examined. To find out the association between individual characteristics and their school and civic engagement, both on the whole and with separate groups, the following research questions were examined. (1) What are the effects of family income and parents' education level on students' engagement with school and civic engagement? (2) What are the similarities and differences across the mainstream Hong Kong Chinese and non-mainstream student groups, regarding effects of individuals' characteristics on their school and civic engagement?

3.2 Sample

On the basis of a consent form signed by their parents, a total of 5809 students were solicited from 11 local secondary schools, grades 6 – 12 (aged 12-19). The overall response rate was 78%. Females constituted 45% and males 55% of the sample. 2873

junior secondary students and 2928 senior secondary students responded, among which 83.89% were HKCS, 6.0% NCS, 4.0% CBS, and 6.1% CIS. The total number of NCS, CBS and CIS is 936 (16.1% of the total sample). Individual characteristics were assessed using a self-reporting demographic sheet. 7.58% students reported their total family household income as less than HKD 6,000 (around 750 US) per month, 30.84% reported between 6000 and 12000 (750 – 1500 US), 33.5% reported between 12000 and 20000 (1500 – 2500 US), and 28.04% reported to have 20000 and above (2500 US) per month. In terms of parents' education, 66% of parents of HKCS and 69% parents of non-mainstream immigrant students received senior-secondary education or above.

3.3 Data analysis strategies

The data were screened before the preliminary analysis. Of the 5809 responses, records with missing values were deleted listwise following the default setting of SPSS 20. The analysis began with a test of measurement properties of the instruments. Considering that the scales used had been well established and extensively used in a Hong Kong context in a series of recent studies, confirmatory factor analyses (CFA) were conducted directly for the respective scales, using the default estimation method of Maximum Likelihood in Mplus 7 (Muthén & Muthén, 2012).

Multiple regressions using SPSS 20 were employed for the data analyses. Presented in Tables 1, 2 & 3 are significant standardized Beta coefficients, which are comparable across the potential predictors. It should also be noted that, logistic regressions were employed when the last two civic engagement dimensions, i.e., students' civic participation in wider community and at school, were the dependent variables. Responses for the three-point Likert scales for these two dimensions were better treated as binary outcomes. Unlike the standardized Beta coefficients reported for the multiple regressions with continuous outcome variables, odds ratios for logistic regressions reported the probability of an event as opposed to the nonoccurrence of it.

Table 1 — Effects of Individual characteristics on their Engagement with School and Civic Society.

	AFFECTIVE	COGNITIVE	BEHAVIORAL	INTEREST IN POLITICAL & SOCIAL ISSUES	INTERNAL POLITICAL EFFICACY	CITIZENSHIP SELF- EFFICACY	POLITICAL DISCUSSION	PARTICIPATION IN WIDER COMMUNITY (ODDS RATIO)	PARTICIPATION AT SCHOOL (ODDS RATIO)
Student Group (Ref: HKCS)		0.031**	0.036**						
Gender (Ref: Male)	0.042**	-0.039**	0.111***	-0.047***	-0.087***	-0.033**	-0.036**	0.678***	0.499***
Level of Study (Ref: S1- S3)		0.033**	-0.049***	0.168***	0.085***	0.048***	0.113***	0.765***	0.612***
Family Income	0.040**	0.043**	0.048***		0.042**		0.047***		1.093**
Parents' Education	0.039**	0.064***	0.055***	0.055***	0.079***	0.076***	0.109***	1.153***	1.246***
Adjusted R-Square	0.005	0.010	0.022	0.031	0.023	0.008	0.028		

To explore the effects of social demographic and individual characteristics on school engagement and civic self-beliefs and participation, Stepwise Multiple Regressions were conducted using HKCS as the reference group. Membership of the non-mainstream group revealed a significant predicting power in cognitive and behavioral aspects of school engagement, as against the mainstream group, when holding all other individual characteristics variables as constant. In other words, the non-mainstream group performed better than the mainstream group in the cognitive and behavioral dimensions of school engagement when effects of the selected individual characteristics were controlled.

4. Findings and discussion

Results of the stepwise multiple regressions suggested that gender and level of study were two significant predictors for most dimensions of school engagement and civic engagement. Girls appeared to be more active at school engagement affectively and behaviorally. However, they scored lower than boys in their cognitive school engagement and all rounds of civic engagement measured in this study. For example, the probability of girls participating in civic activities in the wider community and at school was only 0.678 and 0.499 times that of boys, respectively.

In Table 1, the predicting power of level of study was significant for both the behavioral and cognitive aspects of school engagement of non-mainstream students. Senior students scored lower in their engagement behaviors in school than their junior counterparts (-.049). In addition, family income affected students' school engagement, but not their civic engagement. However, its impact was less than level of study, which was influential across the full range of school and civic engagement. Among the five predictors, parents' education was the most influential predictor for students' civic engagement. This was particularly the case with regard to their participation in the wider community (1.153***) and their participation at school (1.246***) although the effects were moderate. Put differently, for students whose parents received education of a higher level, the probability of them participating in civic activities in the wider community was about 1.153 times that of students whose parents received lower levels of education. Likewise, the probability of them participating in civic activities at school was 1.246 times that of peers whose parents received education at a lower level. Individual characteristics had limited predicting

power. The proportions of variance in the outcome variables that the models could explain varied from one school or civic engagement dimension to another, ranging from 0.5% to 2.8%. Student group and family income impacted a narrower range of school and civic engagement, while parents' education and gender, the widest.

Our findings showed a sharp contrast between the non-mainstream and the mainstream student groups in both their engagement with school and civic society. The four individual characteristics variables, namely, gender, level of study, family income and parents' education were significant predictors for school and civic engagement. Family income has an impact on school engagement across all the school engagement dimensions whereas it only has an impact on internal political efficacy, political discussion and participation at school in terms of civic engagement. Table 2 illustrates that girls and junior students scored a higher level of school engagement behaviourally than boys and older counterparts. Where significant, the impact of student level of study on civic engagement was only just under the most powerful predictor, parental education, which impacted the whole range of student engagement in school and society. It is note-worthy that because of the homogeneity of the school sample, the explanation of the findings only accounted for .6% to 3.9% of the total variance.

Table 2 — Effects of Individual characteristics on their Engagement with School and Civic Society (Mainstream HK Chinese Students)

HKCS	AFFECTIVE	COGNITIVE	BEHAVIORAL	INTEREST IN POLITICAL & SOCIAL ISSUES	INTERNAL POLITICAL EFFICACY	CITIZENSHIP SELF- EFFICACY	POLITICAL DISCUSSION	PARTICIPATION IN WIDER COMMUNITY (ODDS RATIO)	PARTICIPATION AT SCHOOL (ODDS RATIO)
Gender (Ref: Male)		-0.052**	0.100**	-0.055***	-0.098***	-0.042**	-0.037**		
Level of Study (Ref: S1-S3)			-0.059***	0.184***	0.094***	0.050**	0.125***	0.777***	0.625***
Family Income	0.054**	0.050**	0.059***		0.043**		0.044**		1.125**
Parents' Education	0.047**	0.062***	0.069***	0.075***	0.088***	0.076***	0.114***	1.140***	1.235***
Adjusted R-Square	0.006	0.010	0.024	0.039	0.028	0.008	0.032		

As shown in Table 3, individual characteristics were much less predictive for the non-mainstream student group than the mainstream. Gender only demonstrated a significant predicting power in the dimensions of affection and behavior with regard to school engagement, and boys scored higher than girls in these areas. Senior students ascribed higher scores to the cognitive dimensions of school engagement than their junior counterparts. By contrast, in civic engagement, they scored lower in the aspects of participating in civic activities in school (0.543**) and society (0.696**). Interestingly, unlike the findings of the mainstream group, family income did not display any predicting power for the non-mainstream group across all the dimensions of school and civic engagement. However, parents' education level exhibited similar influence on students' political discussion and civic participation in society across all student groups. Again, the total variance explained by the models was significant but small, only accounting for 0.9% to 2.7%. On the whole, individual characteristics had a weak predicting power on school and civic engagement when the two student groups were examined separately. Despite the less satisfactory model fit, the predictors identified were found significant.

Table 3 — Effects of Individual characteristics on their Engagement with School and Civic Society (Non-Mainstream Students)

NON-MAINSTREAM STUDENTS	AFFECTIVE	COGNITIVE	BEHAVIORAL	INTEREST IN POLITICAL & SOCIAL ISSUES	INTERNAL POLITICAL EFFICACY	CITIZENSHIP SELF-EFFICACY	POLITICAL DISCUSSION	PARTICIPATION IN WIDER COMMUNITY (ODDS RATIO)	PARTICIPATION AT SCHOOL (ODDS RATIO)
Gender (Ref: Male)	0.102**		0.168***						
Level of study (Ref: S1-S3)		0.076**		0.093**				0.696**	0.543**
Family Income									
Parents' Education							0.087**	1.184**	1.262**
Adjusted R-Square	0.009	0.004	0.027	0.007			0.006		

Our study confirmed findings of some previous studies (Lenzi et al., 2012; Jugert et al., 2013) that gender, ethnicity, and parental education level and family income had an effect. For the mainstream group, positive relationships were found between family income, parents' education and students' engagement with school and civic society. One reason for this is that parents with higher education tend to recognize their role in their children's education and invest quality time in their schooling through homework supervision, attending meetings with teachers and inculcating aspirations for their academic outcomes. With regard to civic engagement, educated parents are also likely to be politically literate and civic minded, devoting time to engage their children with social and public affairs. For example, in Hong Kong, many middle class parents involve their children in pro-democracy activities, Establishment Day demonstrations and Tiananmen Square remembrance ceremonies. Many regard these events as valuable opportunities for preparing their children for democracy and exploring their roles in adult civic engagement (Lenzi et al., 2012).

5. Conclusion and recommendation

This study researched the effects of individual-level social demographic factors on student school and civic engagement in Hong Kong. Whilst some of our findings corroborate with previous international studies (Jugert et. al., 2013; Cicognani et al., 2012) there are nevertheless some distinctive results. In particular, family income does not have any direct linkage with school and societal engagement among the immigrant and minority students in Hong Kong, indicating a real need for further contextualized investigation into this area. Schools with heterogeneous backgrounds should be sampled and longitudinal studies conducted for a deeper and diagnostic understanding of the situation.

No uniform student engagement behaviors were found among the two groups, meaning differentiated policies and provisions are desirable to better cater for student needs in school and society. For instance, family plays a relatively important role in learning and civic activities of HKCS, and therefore home-school collaboration and parental awareness should be strengthened to achieve desired policy goals at school and in society. Promoting a strong sense of community in all student groups would no doubt increase their sense of belonging and commitment towards the betterment of the wider society. More importantly, this study has provided empirical evidence for

recognizing the desire for greater civic participation of the non-mainstream students. The less distinct influence of individual characteristics on student engagement of the non-mainstream students with school and society suggest that future research should explore other factors that may have an impact. Minority children are often the most marginalized groups in society and suffer the greatest disadvantage (Ray, 2010). Deliberated policy attention should be given to encourage their participation in school and society. This paper represents a small step in this direction.

References

- Alozie**, N. O., Simon, J., & Merrill, B. D. (2003). Gender and political orientation in childhood. *The Social Science Journal*, 40(1), 1–18.
- Appleton**, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386.
- Cicognani**, E., Zani, B., Fournier, B., Gavray, C., & Born, M. (2012). Gender differences in youths' political engagement and participation. The role of parents and of adolescents' social and civic participation. *Journal of Adolescence*, 35, 561–576. doi:10.1016/j.adolescence.2011.10.002.
- Diller**, E. C. (2001). Citizens in service: The Challenge of delivering civic engagement training to national service programs. Washington, DC: Corporation for National and Community Service.
- Drummond**, K. V. & Stipek, D. (2004). Low-income parents' beliefs about their role in children's academic learning. *The Elementary School Journal*, 104(3), 197–213.
- Eng**, L. A. (1995). *Meanings of Multiethnicity – A Case Study of Ethnicity and Ethnic Relations in Singapore*. Oxford: Oxford University Press.
- Equal Opportunities Commission (EOC)** (2011). Education for all – Report of the Working Group on Education for Ethnic Minorities. Hong Kong. Retrieved on 15 December 2011 from <http://www.eoc.org.hk/EOC/Upload/UserFiles/File/EducationReportE.pdf>
- Fan**, X. & Chen. M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1–22.
- Flanagan**, C. A., Bowes, J. M., Jonsson, B., Csapo, B., & Sheblanova, E. (1998). Ties that bind: Correlates of adolescents' civic commitments in seven countries. *Journal of Social Issues*, 54(3), 457–475. doi:10.1111/0022-4537.771998077

- Foster-Bey, J.** (2008). Do race, ethnicity, citizenship and socioeconomic status determine civic-engagement? Retrieved from http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP62_Foster.Bey.pdf
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A.** (2005). School engagement. In K. A. Moore & L. Lippman (Eds.), *What do Children Need to Flourish?: Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development*. New York, NY: Springer Science and Business Media.
- Hart, D. & Atkins, R.** (2002). Civic competence in urban youth. *Applied Developmental Science*, 6(4), 227–236. doi:10.1207/S1532480XADS0604_10
- Hart, S., Stewart, K., & Jimerson, S.** (2011). The student engagement in schools questionnaire (SEQ) and the teacher engagement report form – new (TERF-N): Examining the preliminary evidence. *Contemporary School Psychology*, 15, 67–79.
- Havinghurst, R. J.** (1972). *Developmental Tasks and Education*. New York, NY: Longmans Green.
- Hong Kong Unison (2011). Education for ethnic minorities in Hong Kong. *Paper submitted to the Equal Opportunities Commission by Hong Kong Unison*. Hong Kong: Hong Kong Unison.
- Hong, S. H. & Ho, H. Z.** (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 32–42.
- Jugert, P., Eckstein, K., Noack, P., Kuhn, A., & Benbow, A.** (2013). Offline and online civic engagement among adolescents and young adults from three ethnic groups. *Journal of Youth Adolescence*, 42, 123–135.
- Kao, G.** (2004). Parental influences on the educational outcomes of immigrant youth. *International Migration Review*, 38(2), 427–449.
- Lenzi, M., Vieno, A., Perkins, D. D., Santinello, M., Elgar, F. J., Morgan, A., & Mazzardis, S.** (2012). Family affluence, school and neighborhood contexts and adolescents' civic engagement: A cross-national study. *American Journal of Community Psychology*, DOI 10.1007/s10464-012-9489-7.
- Mayer, J. D., & Schmidt, H. M.** (2004). Gender political socialization in four contexts: Political interest and values among junior high school students in China, Japan, Mexico, and the United States. *The Social Science Journal*, 41, 393–407.
- Munns, G., & Woodruff, H.** (2006). Student engagement and student self-assessment: The REAL framework. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 13(2), pp. 193–213.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O.** (1998-2012). *Mplus User's Guide. Seventh Edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

- Ogbu, J.** (2003). *Black American Students in an Affluent Suburb: a Study of Academic Disengagement*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Oswald, H., & Schmid, C.** (1998). Political participation of young people in East Germany. *German Politics*, 7(3), 147–164. doi:10.1080/09644009808404531.
- Perez, W., Espinoza, R., Ramos, K., Coronado, H., & Cortes, R.** (2010). Civic engagement patterns of undocumented Mexican students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 9(3), 245–265.
- Ray, P.** (2010). The participation of children living in the poorest and most difficult situations. In B. Percy-Smith and N. Thomas (Eds.), *A Handbook of Children and Young People's Participation* (pp. 63-82). London: Routledge.
- Sadowski, M.** (2013). *Portraits of Promise*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Schlozman, K. L., Verba, S., & Brady, H.** (1999). Civic participation and the equality problem. In T. Skocpol & M. Fiorina (Eds.), *Civic Engagement in American Democracy* (pp. 427–460). Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B.** (2009). *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower-secondary School Students in 38 Countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Sherrod, L. R., Flanagan, C., & Youniss, J.** (2002). Dimensions of citizenship and opportunities for youth development: The what, why, when, where, and who of citizenship development. *Applied Developmental Science*, 6(4), 264–272. doi:10.1207/s1532480xads0604_14.
- Stepick, A., Stepick, C. D., & Labissiere, Y.** (2008). South Florida's immigrant youth and civic engagement: Major engagement: Minor differences. *Applied Developmental Science*, 12(2), 57–65. doi:10.1080/10888690801997036.
- Suarez-Orozco, C., Suarez-Orozco, M., & Todorova, I.** (2008). *Learning a new land: immigrant students in American society*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Torney-Purta, J., Barber, C. H., & Wilkenfeld, B.** (2007). Latino adolescents' civic development in the United States: Research results from the IEA civic education study. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(2), 111–125. doi:10.1007/s10964-006-9121-y.
- Yuen, Y.M.C.** (2013). Ethnicity, level of study, gender, religious affiliation and life satisfaction of adolescents from diverse cultures in Hong Kong. *Journal of Youth Studies*. DOI10.1080/13676261.2012.756973.

Envolvimento dos alunos na escola: Relações com a perceção de direitos e apoio da família / Students engagement in school: relation to perceived rights in the family and perceived family support

Sónia Abreu

*Instituto de Educação da Universidade
de Lisboa (Portugal)*

soniagomesabreu@gmail.com

Feliciano Veiga

*Instituto de Educação da Universidade
de Lisboa (Portugal)*

fhveiga@ie.ul.pt

Resumo

Apesar da literatura apontar para a influência que os contextos familiares exercem sobre o envolvimento dos alunos na escola (EAE), verifica-se um vazio na investigação quanto à relação deste construto multidimensional com variáveis familiares. Observada esta lacuna, e considerando o EAE um estado maleável, altamente influenciável pelos contextos familiares, o presente estudo teve como objetivo a análise da relação entre o EAE e variáveis ligadas ao contexto familiar. As variáveis ligadas à família foram as seguintes: perceção de apoio da família e perceção de direitos na família. A amostra do estudo envolveu 685 alunos, distribuídos pelos 6º, 7º, 9º e 10º anos de escolaridade, de escolas de diversas zonas do país. No âmbito dos instrumentos utilizados, recorreu-se à “Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola”, à “Escala de Perceção de Apoio da Família”, e à “Children’s Rights Scale”. Os resultados obtidos indicam correlações estatisticamente significativas entre o EAE e as variáveis em estudo, inferindo-se que, quanto maior a perceção de apoio

da família, bem como a perceção de direitos na família, maior o EAE. Os resultados enquadram-se na literatura revista, tendo corroborado os resultados obtidos em anteriores estudos, e sugerem a consideração dos elementos apresentados em futuras investigações e intervenções no campo educativo.

Palavras-chave: Envolvimento dos alunos na escola, perceção de apoio da família, perceção de direitos na família.

Abstract

Although the literature points out the influence of the family context in students engagement in school (SES), there's a lack of studies about the relation of this multidimensional construct with family variables. Observing this and considering that the SES is malleable and highly related to the family context, this study aimed to analyze the relation between SES and variables related to the family context. The variables associated with the family context were: perceived family support and perceived rights in the family. The study was conducted with 685 students from the 6th, 7th, 9th and 10th grades attending schools from various geographical regions of the country. Data collection resorted to the following instruments: “Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola”, “Escala de Perceção de Apoio dos Pais” and “Children's Rights Scale”. The results showed a significant correlation between SES and the studied variables, implying that higher perceived family support as well higher perceived family rights conducts to a higher SES. The results fall within the revised literature, and corroborate the results obtained in previous studies, suggesting the consideration of these variables in future research and interventions in the educational field.

Keywords: Students engagement in schools, family, perceived family support, perceived rights in the family.

1. Introdução

Os últimos anos têm vindo a ser pautados por um assaz crescimento do interesse sobre o envolvimento dos alunos na escola (EAE). Antevisto e analisado o amplo e multifacetado potencial deste construto - em virtude de se apresentar como um modelo teórico capaz de responder a problemas escolares como o insucesso, o baixo rendimento académico, ou o abandono escolar (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004) -, a investigação conta já com um considerável número de estudos neste domínio (Eccles & Wang, 2012; Fredricks et al., 2004; Lam, Wong, Yang, & Liu, 2012; Veiga, 2011), pese embora a ausência da sua definição e operacionalização de forma unívoca e cabal; fruto da diversidade de perspetivas, metodologias e propósitos que têm vindo a delinear-se em torno deste conceito (Appleton et al., 2008; Eccles & Wang, 2012; Fredricks et al., 2004; Fredricks, Blumenfeld, Friedel, & Paris, 2005; Veiga, 2013). Apesar do trabalho que há ainda a realizar a respeito da conceptualização do construto, com vista à delimitação de uma linha investigacional específica (Eccles & Wang, 2012), o envolvimento tem vindo a ser definido como a energia, física e psicológica, posta em ação na relação estabelecida entre o indivíduo e a atividade a realizar (Skinner & Pitzer, 2012), implicando o interesse e compromisso ativo do aluno no seu processo de aprendizagem (Furlong & Christenson, 2008; Reschly & Christenson, 2012). Considerando a natureza multidimensional que se lhe associa, o construto surge definido em Veiga (2013, p.442) como a “vivência centrípeta do aluno à escola, em dimensões específicas como a cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa”. Tratando-se não de um traço inalterável, mas antes de um estado maleável e altamente influenciável por fatores pessoais (motivação, valores, competência e controlo percebido, sistema de crenças) (Wentzel & Wigfield, 2009), bem como por fatores de natureza contextual (família, grupo de amigos e de pares, contextos instrucionais) (Fredricks et al., 2004), importa esclarecer quais as relações passíveis de estabelecer-se entre o envolvimento e as variáveis pessoais e contextuais que se lhe associam, bem como a natureza dessas associações, podendo assim a investigação prestar preciosos contributos no sentido da efetiva promoção do EAE. Tal como tem vindo a ser salientado por anteriores estudos (Bempechat & Shernoff, 2012; Fall & Roberts, 2012; Fan & Chen, 2001; Furlong, Whipple, Jean, Simental, Soliz, & Punthuna, 2003; Lam et al., 2012; Raftery, Grolnick, & Flamm, 2012; Reschly & Christenson, 2012; Simons-Morton &

Chen, 2009), a família desempenha um papel crucial no EAE, justificando-se assim o interesse na problemática em foco. O estudo aqui apresentado, assumindo como *objetivo geral* procurar estabelecer relações entre o EAE e variáveis do contexto familiar específicas, incipientemente abordadas até agora na investigação, deixa-se contextualizar no âmbito do projeto “Envolvimento dos alunos nas escolas: Diferenciação e Promoção” (PTDC/CPE- CED/114362/2009), da autoria do Professor Doutor Feliciano Veiga, seu investigador principal, e que conta com o contributo de uma vasta equipa de investigadores e professores universitários do país (Veiga, 2011; Veiga et al., 2012).

1.1 Enquadramento Conceptual

A investigação havida sobre o EAE destaca a influência exercida por variáveis associadas ao contexto familiar dos alunos (Fall & Roberts, 2012; Fan & Chen, 2001; Furlong et al., 2003; Lam et al., 2012; Raftery et al., 2012; Reschly & Christenson, 2012; Simons-Morton & Chen, 2009). Considerando o papel desempenhado pelo apoio das redes sociais dos alunos no seu desenvolvimento e bem-estar (Antunes & Fontaine, 1996, 2005; Demaray & Malecki, 2002a, 2002b), alguns estudos identificam na família contribuições únicas e específicas nesta matéria (Antunes & Fontaine, 1996, 2005; Chen, 2005; Cheng, Ickes, & Verhofstadt, 2012; Helsen, Vollebergh, & Meeus, 2000; Malecki & Demaray, 2003; Rueger, Malecki, & Demaray, 2010; Silva, Morgado, & Maroco, 2012). Possa embora pensar-se que à entrada na adolescência, com a expansão das redes sociais, se associe a diminuição da influência da família (Helsen et al., 2000), estudos sugerem que o apoio desta não deixa de assumir um importante papel na satisfação das necessidades características desta fase desenvolvimental dos jovens, devendo, todavia, equilibrar-se com as suas necessidades de autonomia e de competência (Antunes & Fontaine, 2005; Deci & Ryan, 2000). O apoio da família tem sido conceptualizado como uma das dimensões do construto apoio social, o qual designa o processo de transações estabelecidas entre comportamentos de necessidade e de procura de apoio e a mobilização de recursos de natureza vária por parte de outros significativos (Antunes & Fontaine, 2005; Demaray & Malecki, 2002a, 2002b). Quanto à família, o apoio prestado pode passar pelo interesse desta na vida escolar dos alunos, pelo encorajamento, suporte afetivo, cuidado, atenção e disponibilização de auxílio face à ocorrência de

dificuldades e problemas, ou ainda pela apreciação positiva das escolhas e traços individuais dos jovens. De acordo com o que é sugerido pela literatura, a avaliação das características objetivas do apoio confunde-se inevitavelmente com a perceção que o indivíduo tem do mesmo (Antunes & Fontaine, 1995). Assim, apesar das perceções corresponderem, na maioria das vezes, ao apoio que na realidade é prestado, o que acaba por efetivamente contar para o indivíduo é a perceção da estima, cuidado, valorização e aceitação incondicional por parte dos outros significativos (Antunes & Fontaine, 1995, 2005; Demaray & Malecki, 2002b). A perceção de apoio da família tem sido consistentemente associada a uma melhor adaptação escolar, elevada autoestima, atitudes positivas face à escola, rendimento escolar e a menos problemas de conduta (Rueger et al., 2010; Veiga & Antunes, 2005; You & Nguyen, 2011), funcionando como amortecedor de contextos familiares adversos (Veiga, 2009), reforço positivo na realização de tarefas, bem como no sentimento de competência (Veiga & Antunes, 2005). Outros estudos sublinham que, pelo contrário, a fraca perceção de apoio da família encontra-se associada a problemas de natureza afetiva e distress psicológico (Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson, & Rebus, 2005), ao insucesso escolar (Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg, & Ritter, 1997), e também a comportamentos disruptivos (Skinner & Pitzer, 2012; Veiga, 2009). Recolhem-se ainda na investigação conclusões que vão no sentido de identificar na família contribuições únicas e insubstituíveis (Furrer & Skinner, 2003; Wang & Eccles, 2012), observando-se que os jovens, ainda que compensados pelo apoio de outros significativos, como os amigos, quando apresentam uma fraca perceção do apoio da família, reportam mais problemas, quando comparados a outros grupos de contraste (Helsen et al., 2000; Van Beest & Baerveldt, 1999, cit. por Rueger et al., 2010). Na mesma linha, outros estudos acrescentam que as diferentes redes de apoio (pais, pares e professores) exercem efeitos mais aditivos do que compensatórios sobre o EAE (Wang & Eccles, 2012), observando-se ainda que os pares são mais influentes em áreas como o lazer, enquanto que os pais assumem maior importância no que se refere à escola e às relações interpessoais (Meeus, 1999, cit. por Antunes & Fontaine, 2005). Atendendo à natureza multidimensional do EAE, registam-se estudos que especificam contribuições positivas do apoio da família nas dimensões comportamental (Lam et al., 2012; Marks, 2000; Sirin & Rogers-Sirin, 2004; Woolley & Bowen, 2007), cognitiva (Lam et al., 2012; Marks, 2000; Sirin & Rogers-Sirin, 2004; Woolley & Bowen, 2007), e afetiva (Annunziata, Hogue, Faw, & Liddle, 2006; Lam et al., 2012; Wang & Eccles, 2012).

Quanto à variável percepção de direitos na família, salienta-se a falta de estudos específicos tanto a respeito dos direitos percebidos pelos jovens, como, sobretudo, da sua relação com o EAE. Não obstante, é possível encontrar na literatura trabalhos que denunciam o interesse neste domínio, reconhecendo-se a sua importância no desenvolvimento psicossocial dos jovens (Ben-Arieh & Attar-Schwartz, 2013). Se inicialmente as preocupações sociopolíticas pelos direitos dos jovens passavam por assegurar as suas necessidades básicas (Ruck, Abramovitch, & Keating, 1998), a história mais recente é marcada pela inclusão dos direitos à autodeterminação, liberdade de expressão e de participação, “em relação à sua idade e ao seu grau de maturidade”, como postulado pelo artigo 12.º da *Convenção sobre os Direitos da Criança*. A participação dos jovens nas decisões que os afetam, deixa-se sublinhar como um dos mais importantes princípios deste documento, implicando a necessidade de ampliar a investigação neste domínio, principalmente no que respeita ao conhecimento que os mesmos têm sobre os seus direitos, à importância desses direitos nas suas vidas, ou ainda, às implicações da sua percepção para os níveis de participação, decisão e bem-estar (Ruck & Horn, 2008). A forma como os jovens percebem os seus direitos encontra-se dependente tanto do desenvolvimento e maturação das suas competências cognitivas, como dos contextos que os ativam (Ruck, Peterson-Badali, & Day, 2002). Neste contexto, alguns estudos sugerem que o nível de habilitações literárias dos pais (Flanagan & Tucker, 1999; Sherrod, 2008, cit. por Ben-Arieh & Attar-Schwartz, 2013) é condicionante das percepções que os adolescentes têm acerca dos seus direitos. Na mesma linha, encontram-se outros estudos a concluir relações entre os estilos de autoridade dos pais e a percepção de direitos na família (Day, Peterson-Badali, & Shea, 2002; Veiga, 1999), destacando-se o estilo democrático como aquele que melhor operacionaliza esses direitos, em virtude de nele se identificarem atitudes e comportamentos promotores da autodeterminação, do exercício responsável da liberdade e do sentido de justiça (Assor, 2012; Baumrind, 1971; Day et al., 2002; Veiga, 1999). Num estudo com alunos adolescentes, realizado em Portugal no âmbito de uma investigação ao abrigo da UNESCO (Veiga, 1999), observou-se a existência de relações significativas entre as percepções de existência e da importância dos direitos dos jovens e as variáveis: nível de instrução dos pais, apoio dos pais, autoridade parental, coesão familiar, comportamentos violentos na escola e desempenho escolar, com resultados favoráveis para os grupos de pertença a contextos familiares mais positivos. De entre os resultados obtidos, salienta-se a relação encontrada entre a percepção de direitos e o apoio da família, tendo-se esta

variável revelado como a mais significativa, pela relação nela encontrada com todas as dimensões dos direitos psicossociais dos adolescentes. Caberá ainda destacar as conclusões alcançadas por um outro estudo de natureza quase-experimental, através do qual se avaliou as consequências da implementação de um programa de intervenção com o modelo comunicacional eclético em alunos dos 7º e 9º anos de escolaridade (Veiga, García, Neto, & Almeida, 2009), e cujos resultados indicaram melhorias na perceção de direitos, com efeitos positivos em aspetos passíveis de serem identificados como indicadores de envolvimento, tais como: clima e atenção na sala de aula; satisfação dos alunos com os professores; sentimento de alegria e de pertença à escola; abertura, reflexão e orientação para as tarefas.

Em suma, a literatura revista aponta para associações do EAE com a perceção de direitos e de apoio da família. Com base nestes pressupostos, procurou o presente estudo avaliar até que ponto estas variáveis se relacionam entre si, possibilitando contributos e a abertura de novas linhas de investigação. Descrevem-se, a seguir, os principais passos metodológicos adotados.

2. Metodologia

No âmbito da metodologia utilizada, especificam-se, de seguida, as questões que orientaram o trabalho aqui apresentado, os sujeitos da amostra, os procedimentos havidos, bem como os instrumentos de avaliação utilizados.

2.1 Questões de estudo

A procura de respostas ao problema de investigação proposto conduziu ao levantamento das seguintes questões de estudo: Q1 – Existirá relação entre o EAE e a perceção de apoio da família?; Q2 – Existirá relação entre o EAE e a perceção de direitos na família?. Tendo por base as questões de estudo descritas, o presente trabalho contou com a amostra e procedimentos que passam a ser especificados.

2.2 Sujeitos e Procedimentos

A amostra foi constituída no âmbito do projeto: “Envolvimento dos alunos nas escolas: Diferenciação e Promoção” (PTDC/CPE- CED/114362/2009), a que precedentemente se aludiu, e incluiu 685 sujeitos de ambos os sexos (389 do sexo feminino e 296 do sexo masculino), alunos dos 6º, 7º, 9º e 10º anos de escolaridade, de escolas de diversas áreas geográficas (litoral e interior, norte, centro e sul do país), residentes em zonas urbanas e rurais, e com idades compreendidas entre os 11 e os 21 anos. A média de idades dos sujeitos da amostra é de 13,82 anos ($DP=1,916$). Após aplicação dos instrumentos seguidamente especificados, nos primeiros quatro meses de 2012, pelos investigadores envolvidos no projeto, foram selecionados os dados considerados relevantes para a problemática em estudo, e posteriormente analisados com o programa SPSS.

2.3 Instrumentos

Foram aplicados os instrumentos: “Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola” (EAE-E4D); “Escala de Perceção de Apoio da Família” (EPAF), e a “Children’s Rights Scale” (CRS). As três escalas apresentam opções de resposta de 1 a 6, numa escala tipo Likert (de totalmente em desacordo, a totalmente em acordo). O primeiro instrumento teve por base estudos anteriores, a revisão da literatura, bem como entrevistas realizadas (Veiga, 2013) e integra quatro dimensões do envolvimento – cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa, apresentando cinco itens por dimensão. Conforme fundamentado por Veiga (2013), a escala apresenta boas qualidades psicométricas, tendo revelado elevados coeficientes de consistência interna (α de Cronbach) na generalidade dos itens que a constituem, a variarem entre 0.87 e 0.70, com valores mais elevados na dimensão agenciativa. A “Escala de Perceção de Apoio da Família” (EPAF), com origem na escala “Student Engagement Instrument” (SEI) (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006), é constituída por quatro itens, tendo revelado, no âmbito do projeto “Envolvimento dos alunos nas escolas: Diferenciação e Promoção”, coeficientes de consistência interna (índices α) de 0.84 nos 6º e 7º anos; 0.86 nos 9º e 10º anos, e 0.85 na amostra total. Por último, para avaliação da perceção dos direitos na família, recorreu-se à aplicação

de alguns itens do instrumento “Children’s Rights Scale” (CRS), de Hart, Zneider e Pavlovic (1996), posteriormente adaptada por Veiga (1999), com organização dos itens da escala em dimensões específicas (autodeterminação, instrução educacional, reconhecimento-estima, relação sócio-emocional, proteção-segurança, e provisão básica). No âmbito do projeto “Envolvimento dos alunos nas escolas: Diferenciação e Promoção”, foram utilizados os itens mais representativos dessas dimensões, daí resultando uma versão reduzida da escala, que se organiza em seis itens e que revelou coeficientes de consistência interna (índices *alpha*) de 0.78 nos 6º e 7º anos, 0.75 nos 9º e 10º anos, e 0.76 na amostra total.

3. Resultados

Procede-se à apresentação dos resultados acerca da relação entre o EAE e as variáveis familiares específicas: percepção de apoio da família e percepção de direitos na família. No Quadro 1, são apresentados os coeficientes de correlação entre os itens que constituem as quatro dimensões do EAE (cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa) e os itens da “Escala de Percepção de Apoio da Família” (EPAF). Como se pode observar, os resultados obtidos apresentam correlações estatisticamente significativas ($p < 0.05$; $p < 0.01$) e no sentido esperado, na maioria dos itens do EAE, apontando para a ideia de que a percepção de apoio da família favorece significativamente o envolvimento. Numa perspetiva globalizante, destaca-se a existência de correlações estatisticamente significativas ($p < 0.01$) entre o item PAFtot (“Percepção de apoio da família, considerando a integração dos quatro itens específicos”) e a esmagadora maioria dos itens do EAE.

Quadro 1 — Correlações entre o envolvimento dos alunos na escola (EAE) e a percepção de apoio da família.

	Itens do EAE	PAF1	PAF2	PAF3	PAF4	PAFtot
DIMENSÃO COGNITIVA	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	,192**	,228**	,209**	,224**	,254**
	02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	,229**	,217**	,181**	,165**	,238**
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	,128**	,098*	,105**	,016	,106**
	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	,236**	,253**	,240**	,251**	,292**
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	,158**	,164**	,139**	,090*	,167**
DIMENSÃO AFETIVA	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	-,089*	-,104**	-,081*	-,140**	-,122**
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	,184**	,213**	,129**	,189**	,213**
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	,190**	,206**	,175**	,186**	,226**
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	,164**	,194**	,108**	,136**	,181**
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	-,183**	-,206**	-,153**	-,214**	-,224**
DIMENSÃO COMPORTAMENTAL	11. Falto à escola sem uma razão válida.	-,111**	-,142**	-,140**	-,228**	-,181**
	12. Falto às aulas estando na escola.	-,111**	-,134**	-,142**	-,206**	-,174**
	13. Perturbo a aula propositadamente.	-,127**	-,123**	-,135**	-,207**	-,174**
	14. Sou mal-educado(a) com o professor.	-,141**	-,149**	-,182**	-,243**	-,209**
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	-,162**	-,154**	-,117**	-,146**	-,173**

DIMENSÃO AGENCIATIVA	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	,145**	,132**	,128**	,173**	,171**
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	,077*	,080*	,069	,106**	,098*
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	,124**	,131**	,089*	,157**	,148**
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	,070	,082*	,081*	,135**	,108**
	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	,080*	,061	,052	-,005	,058

Legenda: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

PAF1 = “As pessoas da minha família estão disponíveis para mim quando preciso de algo que tenha a ver com a escola”; PAF2 = “Quando eu tenho algum problema na escola, as pessoas da minha família estão dispostas a ajudar-me”; PAF3 = “Quando algo de bom acontece na minha escola, as pessoas da minha família gostam de saber”; PAF4 = “As pessoas da minha família querem que eu me esforce na escola, mesmo quando as coisas são difíceis”; PAFtot = “Perceção de apoio família, considerando a integração dos quatro itens específicos”.

No Quadro 2, aparecem os coeficientes de correlação entre os itens do EAE e os itens referentes à perceção de direitos na família. De acordo com os resultados obtidos, verificaram-se, no sentido esperado, correlações estatisticamente significativas ($p < 0.05$; $p < 0.01$), entre a maioria dos itens da “Children’s Rights Scale” e os itens do EAE. Numa perspetiva integradora dos resultados obtidos, destaca-se a ocorrência de correlações estatisticamente significativas ($p < 0.01$) entre o item PDFtot (“Perceção de direitos na família, considerando a integração dos seis itens específicos”) e todos os itens das dimensões que constituem o EAE, podendo assim considerar-se que, quanto maior a perceção de direitos na família, maior o envolvimento.

Quadro 2 — Correlações entre o envolvimento dos alunos na escola (EAE) e a percepção de direitos na família.

	ITENS DO EAE	AD	IE	RE	SE	PS	PB	PDFTOT
DIMENSÃO COGNITIVA	01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.	,190**	,211**	,211**	,138**	,147**	,156**	,255**
	02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.	,179**	,226**	,223**	,183**	,189**	,173**	,284**
	03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.	,146**	,166**	,145**	,089*	,114**	,018	,162**
	04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.	,180**	,195**	,225**	,130**	,098*	,090*	,221**
	05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.	,123**	,196**	,192**	,140**	,169**	,086*	,217**
DIMENSÃO AFETIVA	06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).	-,047	-,096*	-,123**	-,091*	-,153**	-,083*	-,142**
	07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	,112**	,158**	,182**	,176**	,160**	,092*	,212**
	08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).	,134**	,190**	,247**	,198**	,194**	,171**	,273**
	09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	,077*	,143**	,204**	,166**	,154**	,115**	,206**
	10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	-,067	-,160**	-,168**	-,115**	-,149**	-,152**	-,195**

DIMENSÃO COMPORTAMENTAL	11. Falto à escola sem uma razão válida.	-,058	-,127**	-,141**	-,074	-,109**	-,071	-,138**
	12. Falto às aulas estando na escola.	-,080*	-,151**	-,178**	-,056	-,138**	-,111**	-,169**
	13. Perturbo a aula propositadamente.	-,114**	-,099**	-,137**	-,051	-,138**	-,089*	-,150**
	14. Sou mal-educado(a) com o professor.	-,086*	-,136**	-,169**	-,073	-,090*	-,087*	-,152**
	15. Estou distraído(a) nas aulas.	-,088*	-,148**	-,169**	-,013	-,141**	-,059	-,145**
DIMENSÃO AGENCIATIVA	16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.	,175**	,162**	,187**	,088*	,136**	,105**	,205**
	17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	,111**	,151**	,080*	,125**	,076*	,042	,143**
	18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.	,184**	,147**	,179**	,142**	,138**	,062	,206**
	19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.	,193**	,158**	,124**	,124**	,073	,081*	,185**
	20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	,181**	,119**	,066	,084*	,085*	,060	,147**

Legenda: *p<0.05; **p<0.01

AD = “Ter influência nas decisões sobre a sua vida” (*autodeterminação*); IE= “Possibilidade de desenvolver todas as suas capacidades e talentos” - (*instrução educacional*); RE= “Receber atenção e orientação de adultos que o estimam”- (*reconhecimento-estima*); SE= “Ter oportunidade de estar com os seus amigos” – (*relação sócio-emocional*); PS= “Ser tratado com justiça quando comete algum erro” – (*proteção-segurança*); PB= “Ter tempo e um lugar para estar sozinho(a), sem ser incomodado(a) pelos outros” - “(*provisão básica*)”; PDFtot= “Perceção de direitos na família, considerando a integração dos seis itens específicos”.

4. Discussão e conclusões

O trabalho apresentado assentou no pressuposto geral de que o EAE sofre influência de variáveis ligadas ao contexto familiar, especificamente, das variáveis percepção de apoio da família e percepção de direitos na família. Tratando-se de um estudo de natureza correlacional, as informações recolhidas devem, naturalmente, ser encaradas sob uma perspetiva exploratória e não conclusiva. As análises realizadas permitiram evidenciar a relação passível de ser estabelecida entre o EAE e as variáveis estudadas, sustentando a hipótese de que os fatores familiares considerados influenciam o envolvimento dos alunos em todas as dimensões consideradas (cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa). Os resultados vão no sentido de estudos algo congêneres, que apontam tanto para a influência e importância do apoio da família (Antunes & Fontaine, 1995, 1996, 2005; Chen, 2005; Cheng et al., 2012; Furrer & Skinner, 2003; Helsen et al., 2000; Rueger et al., 2010; Silva et al., 2012; Veiga & Antunes, 2005; Wang & Eccles, 2012), como para os efeitos positivos da percepção de direitos (Veiga, 1999; Veiga, 2001; Veiga et al., 2009). As evidências recolhidas a respeito da influência do apoio da família, vêm corroborar conclusões avançadas em estudos anteriores, segundo os quais a percepção de apoio da família apresenta efeitos positivos ao nível da adaptação escolar, autoestima, comportamento, rendimento escolar, sentido de competência, entusiasmo e esforço empreendido na realização de tarefas escolares complexas e desafiantes, e atitudes face à escola (Raftery et al., 2012; Rueger et al., 2010; Veiga & Antunes, 2005; You & Nguyen, 2011), com repercussões positivas nas dimensões comportamental (Fall & Roberts, 2012; Lam et al., 2012; Marks, 2000; Sirin & Rogers-Sirin, 2004; Woolley & Bowen, 2007), cognitiva (Lam et al., 2012; Marks, 2000; Sirin & Rogers-Sirin, 2004; Woolley & Bowen, 2007) e afetiva do EAE (Annunziata et al., 2006; Lam et al., 2012; Wang & Eccles, 2012). Apesar de não se ter encontrado antecedentes na literatura que possibilitem uma sólida interpretação dos resultados obtidos a respeito da dimensão agenciativa, provavelmente devido à sua recente inclusão no construto (Veiga, 2013), não perde pertinência a análise que em torno dos mesmos poderá fazer-se. Assim, parece defensável a ideia de que a percepção de apoio da família - expresso em atitudes e comportamentos de valorização do esforço, interesse pela vida escolar do aluno, disponibilidade, auxílio perante problemas e dificuldades -, exerce efeitos positivos também nesta dimensão, pelo que sugere-se a inclusão destes elementos em futuros projetos de investigação.

Quanto à relação entre o EAE e a variável percepção de direitos na família, os resultados obtidos aproximam-se das ideias adiantadas em estudos prévios (Veiga, 1999; Veiga, 2001; Veiga et al., 2009), e que vão no sentido de confirmar a importância dos direitos na família para o desenvolvimento psicossocial e envolvimento dos alunos, promovendo aspetos cognitivos, comportamentais e afetivos do EAE (Veiga, 1999; Veiga, 2001; Veiga et al., 2009). Os elementos apresentados no presente estudo permitem ainda pensar que a vivência de direitos psicossociais, como a autodeterminação, a instrução educacional, o reconhecimento e a estima, a proteção e segurança, a provisão básica e a relação socioemocional, poderá contribuir significativamente para a construção positiva da identidade dos jovens, em virtude de possibilitar a satisfação de necessidades básicas de autodeterminação, de competência e de vinculação (Deci & Ryan, 2000). Parece, ainda, poder desenhar-se a ideia de que a percepção de direitos na família assume o papel de ingrediente fundamental para a promoção do EAE, uma vez que a energia necessária para o investimento e compromisso assumidos na relação com a aprendizagem requer o bem-estar físico, psicológico e social dos alunos (Ben-Arieh & Attar-Schwartz, 2013; Reeve, 2012).

No que respeita às possíveis implicações do presente estudo, pais, professores e instituições escolares deverão, nos seus esforços de promoção do EAE, congregar-se em torno da reflexão e implementação de programas que promovam o conhecimento e o desenvolvimento de competências nos elementos estudados. Por último, o trabalho apresentado sugere a necessidade de dar continuidade à investigação sobre a relação entre o EAE e variáveis familiares, tais como as que sustentaram este estudo, por forma a alargar a compreensão dos resultados apurados, bem como a investigação que tem vindo a ser realizada neste domínio.

Nota:

Este artigo baseia-se no estudo realizado para a obtenção do grau de Mestre em Educação — Área de Especialização em Formação Pessoal e Social - do primeiro autor, cuja dissertação foi apresentada na Universidade de Lisboa, em 2014, sob o título: *Fatores sociofamiliares do envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos adolescentes*, com orientação do segundo autor. Trata-se de um produto do projecto PTDC/CPE-CED/114362/2009 — *Envolvimento dos Alunos na escola: Diferenciação e Promoção / Students Engagement in School: Differentiation and Promotion*, apoiado financeiramente pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), e coordenado por Feliciano Veiga.

Referências

- Abreu, S.** (2014). *Fatores sociofamiliares do envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos adolescentes* (Dissertação de Mestrado em Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Annunziata, D., Hogue, A., Faw, L., & Liddle, H. A.** (2006). Family Functioning and School Success in At-Risk, Inner-City Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 105-113.
- Antunes, C., & Fontaine, A.M.** (1995). Diferenças na percepção de apoio social na adolescência: Adaptação do “social support appraisals”. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10/11, 115-127.
- Antunes, C., & Fontaine, A.M.** (1996). Relação entre o conceito de si próprio e a percepção de apoio social na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 81-92.
- Antunes, C. & Fontaine, A.M.** (2005). Percepção de apoio social na adolescência: análise factorial confirmatória da escala social support appraisals. *Paidéia*, 15(32), 355-365.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., & Furlong, M.J.** (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., Kim, D., & Reschly, A.L.** (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Assor, A.** (2012). Allowing Choice and Nurturing an Inner Compass: Educational Practices Supporting Students' Need for Autonomy. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 421-439). New York: Springer.
- Baumrind, D.** (1971). *Current patterns of parental authority*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bempechat, J., & Shernoff, D.J.** (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 315-342). New York: Springer.
- Ben-Arieh, A., & Attar-Schwartz, S.** (2013). An Ecological Approach to Children's Rights and Participation: Interrelationships and Correlates of Rights in Different Ecological Systems. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(1), 94-106.
- Chen, J.J.L.** (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 131, 77-127.
- Cheng, W., Ickes, W., & Verhofstadt, L.** (2012). How is family support related to students' GPA scores? A longitudinal study. *Higher Education*, 64(3), 399-420.
- Day, D.M., Peterson-Badali, M., & Shea, B.** (2002). *Parenting style as a context for the development of adolescents' thinking about rights*. Poster presented at the 9th Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence, New Orleans, LA.

- Deci, E.L., & Ryan, R.M.** (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Demaray, M.K., & Malecki, C.K.** (2002a). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly*, 17, 213-241.
- Demaray, M.K., & Malecki, C.K.** (2002b). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305-316.
- Demaray, M.K., Malecki, C.K., Davidson, L.M., Hodgson, K.K., & Rebus, P.J.** (2005). The relation between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, 42(7), 691-706.
- Eccles, J., & Wang, M.T.** (2012). Part I commentary: So what is student engagement anyway?. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 133-145). New York: Springer.
- Fall, A.M., & Roberts, G.** (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798.
- Fan, X., & Chen, M.** (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A.** (2005). School engagement. In K.A. Moore & L. Lippman (Eds.), *Conceptualizing and measuring indicators of positive development: what do children need to flourish?* (pp. 305-324). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A.** (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Furlong, M., & Christenson, S.L.** (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45, 365-368.
- Furlong, M., Whipple, A., Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S.** (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, 99-114.
- Furrer, C., & Skinner, E.** (2003). Sense of relatedness as a factors in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Glasgow, K.L., Dornbusch, S.M., Troyer, L., Steinberg, L., & Ritter, P.L.** (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68, 507-529.
- Hart, S.N., Zneider, M., & Pavlovic, Z.** (1996). Children's Rights: Cross National Research on Perspectives of Children and their Teachers. In M. John (Ed.), *Children in Charge: The Child Right to a Fair Hearing* (pp. 38-58). London: Jessica Kingsley Publishers.

- Helsen, M., Vollebergh, W., & Meeus, W. (2000).** Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-335.
- Lam, S., Wong, B.P.H., Yang, H., & Liu, Y. (2012).** Understanding Student Engagement with a Contextual Mode. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 403-419). New York: Springer.
- Malecki, C.K., & Demaray, M.K. (2003).** What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18, 231-252.
- Marks, H.M. (2000).** Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.
- Raftery, J.N., Grolnick, W.S., & Flamm, E.S. (2012).** Families as facilitators of student engagement: Toward a Home-School Partnership Model. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 343-364). New York: Springer.
- Reeve, J. (2012)** A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). New York: Springer.
- Reschly, A.L., & Christenson, S.L. (2012).** Moving From “Context Matters” to Engaged Partnerships With Families. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22, 62-78.
- Ruck, M.D., Abramovitch, R., & Keating, D.P. (1998).** Children’s and adolescents’ understanding of rights: Balancing nurturance and self-determination. *Child Development*, 64(2), 404-417.
- Ruck, M.D., & Horn, S.S. (2008).** Charting the landscape of children’s rights. *Journal of Social Issues*, 64, 685-699.
- Ruck, M.D., Peterson-Badali, M., & Day, D.M. (2002).** Adolescents’ and mother’s understanding of children’s rights in the home. *Journal of Research on Adolescence*, 12(3), 373-398.
- Rueger, S.Y., Malecki, C.K., & Demaray, M.K. (2010).** Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 47-61.
- Silva, J.C., Morgado, J., & Maroco, J. (2012).** The Relationship between Portuguese Adolescent Perception of Parental Styles, Social Support, and School Behaviour. *Psychology*, 3(7), 513-517.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009).** Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25.
- Sirin, S.R., & Rogers-Sirin, L. (2004).** Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth & Society*, 35(3), 323-340.

- Skinner, E.A., & Pitzer, J.R.** (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer.
- Veiga, F.H.** (1999). Percepções dos alunos portugueses acerca dos seus direitos na escola e na família. *Revista de Educação*, 8(2), 187-199.
- Veiga, F.H.** (2001). Students perceptions of their rights in Portugal. *School Psychology International*, 22(2), 174-189.
- Veiga, F.H.** (2009). Students' Family and Violence in Schools. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 567-574.
- Veiga, F.H.** (2011). Implementação de um Projecto de Envolvimento dos alunos em escolas Portuguesas: Students Engagement in schools, Differentiation and Promotion. In J.M. Román, M.A. Carbonero, & J.D. Valdivieso (Orgs.), *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural* (pp. 4627-4635). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Veiga, F.H.** (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-450.
- Veiga, F.H., & Antunes, J.** (in press, 2005). Motivação escolar em função da família na adolescência. *Revista Galaico-Portuguesa de Psicopedagogia*.
- Veiga, F.H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S.** (2012). Students' engagement in schools: differentiation and promotion In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito (Eds.). *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Veiga, F., García, F., Neto, F., & Almeida, L.** (2009). The Differentiation and Promotion of Students' Rights in Portugal. *School Psychology International*, 30(4), 421-436.
- Wang, M.T., & Eccles, J.S.** (2012). Social Support Matters: Longitudinal effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*, 83(3), 877-895.
- Wentzel, K.R., & Wigfield, A.** (Eds.) (2009). *Handbook of motivation at school*. New York, NY: Taylor Francis.
- Woolley, M.E., & Bowen, G.L.** (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56, 92-104.
- You, S. & Nguyen, J.T.** (2011). Parents' involvement in adolescents' schooling: a multidimensional conceptualisation and mediational model. *Educational Psychology*, 31(5), 547-558.

Some social-relational correlates of student engagement in portugal

Joseph Conboy

Carolina Carvalho

Feliciano H. Veiga

Diana Galvão

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

Abstract

This study, part of a larger, national project, focused on some of engagement's social-relational correlates. Our objective was to study student engagement in a Portuguese sample of students in order to refine the knowledge base. A national sample of students in Portugal responded to a questionnaire while in their class groups. A total of 685 students provided data for the study. The data collection instrument was the "Students' engagement in school: A four-dimensional Scale" EAE-E4D (Veiga, 2013). This scale revealed four dimensions: cognitive, affective, behavioural and agency. In addition, measures of perceived parental support (eight items), and several social-relational variables suggested by the literature were included. Student attitudes about grades (marks) were evaluated by the item, "grades are the principal motive for my interest in school". Less than one third of the students (27%) indicated any disagreement with the affirmation. The most highly engaged students tended to give extreme, and opposing, responses, to this item. Perceived Parental Support was significantly associated ($p < .001$) with all four dimensions of engagement (ranging from $r = .35$ with the cognitive dimension to $r = .22$ for agency). The association with total engagement was $r = .44$. As a general tendency, mean values of perceived parental support decreased from grade 6 through grade 9 (all tests significant at $p < .05$). Students tended to disagree that class size was a factor in their engagement. The results extend the knowledge about student engagement in school. Some

observations are consistent with the international literature. Parental support is a factor in student engagement. Perceived parental support generally tends to decline over time in the transversal adolescent sample. Contrary to some international findings, student responses indicated that class size was not perceived as a direct factor in their engagement. Student engagement cannot be considered a simple continuum with monotonic effects and should be examined in function of intrinsic and extrinsic valence.

Keywords: Engagement, Students, Parents, Portugal

1. Introduction

Questions abound about the nature, antecedents and consequences of student engagement (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012). At the level of theory, several questions stand out: Is engagement a trait or a state (Bempechat & Shernoff, 2012)? Should its role be that of an explanatory construct or is it better viewed as a practical measure of educational accountability (Axelson & Flick, 2010)? How are motivation and engagement similar concepts and how are they different (Bempechat & Shernoff, 2012)?

Among these diverse questions, there is one point on which all agree: Engagement is important. It appears to be associated both with achievement and with staying in school (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

In this brief paper, part of a larger study in Portugal, we examine literature and national data in order to explore the relations between student engagement in school and factors of the socio-relatedness context. An examination of recent literature leads to a number of general conclusions pertaining to associations among these variables. First we will operationalise, and establish limits, upon the two principle concepts: student engagement and socio-relatedness.

When we refer to the socio-relatedness context, we include dimensions such as parental and family influences, teacher-student relations, and peer relations. These dimensions will necessarily include common variables such as parenting style and may touch on questions related to school bullying. The inclusion of teacher variables in this context should be limited to affective relations with students, in an attempt to avoid confusion of teaching and motivational strategies with socio-relatedness. At a societal level, the student's milieu, including economic, social and cultural status

(ESCS) may be considered, as well as the average, school-wide ESCS in which a student lives and studies.

Student engagement itself has been abundantly defined, though no single all-encompassing definition has yet been generally accepted. In some studies it is treated as a predictor of academic success while in others it takes the form of a dependent variable resulting from a series of other conditioning factors, sometimes including academic success (Reschly & Christenson, 2012). Axelson and Flick (2010) complained of definitions that were “tangled semantically” (p. 41). Early on, Skinner and Belmont (1993) described cognitive, behavioural and affective dimensions of student engagement and these distinctions became standard in the research. Later however, Skinner, Kinderman and Furrer (2009) presented evidence that both engagement, and its theoretical opposite, disaffection, should be studied as separate dimensions and not merely as the extremes of a continuum. They distinguished between the emotional and behavioral components of both engagement and disaffection but concluded that, although the four resulting components could be statistically distinguished, it might make more practical sense to combine them in what Axelson and Flick (2010) referred to as the “messy reality” of student engagement. These authors pointed out a basic inconsistency in definitions of engagement that emphasizes its two common, but different (some would say incompatible) roles: engagement as an accountability measure and engagement as an explanatory construct.

Beyond the three dimensions identified by Skinner and Belmont (1993), new evidence may point to a fourth dimension of engagement. Veiga (2013) described a national study in Portugal that included the validation of an engagement scale, the EAE-E4D. More than 600 students from grades 6, 7, 9 and 10 responded. In addition to the behavioural, affective and cognitive dimensions, the scale revealed a fourth that was termed *agency*. This dimension was connected to a student’s self-perception as an agent of action. High levels of agency mean that a student displays initiative, intervenes in class, seeks dialog with teachers including questioning and making suggestions. The behavioural dimension in the study of Veiga (2013) focused on negative behaviours such as intentional disruption of classes, inappropriate behaviour toward teachers, missing class, and inattentiveness. In this sense, the EAE-E4D may be measuring what Skinner et al. (2009) referred to as behavioural engagement (as agency) and behavioural disaffection (as the behavioural component).

Following the lead of these previous studies, we will treat engagement as a metaconstruct and will not attempt to disaggregate its “messy reality”. We define

engagement as a general index of students' involvement with their learning environments that is aimed at understanding, explaining, and predicting student behaviour in those learning environments (Axelson & Flick, p.41).

A major review of the engagement literature was carried out by Fredricks et al. (2004), who affirmed generally that family, community and cultural variables influenced engagement. However, these authors chose to limit their examination and placed such variables outside the scope of their review, though citing, in passing, earlier research.

In a study conducted at the level of higher education in New Zealand, Zepke, Leach, and Butler (2011) concluded that what they termed "external influences" were not frequently cited by students as important factors in their school engagement. Teacher factors and motivational factors were the most frequently cited while the socio-relatedness context was less often identified by students as a source of engagement. Other "non-institutional" influences had only moderate impact. Family support was one exception, with the authors rating its impact as "substantial" (p. 239). These conclusions are interesting, but the study results are suspect due to a very low response rate.

With this overall context delineated, and with a general caveat that socio-relatedness variables may not be frequently cited by students as conditioning levels of engagement (Zepke et al., 2011), we proceed to consider specific variables and the evidence for their associations with engagement.

1.1 Social conditions

Two kinds of social conditions are prominent in the engagement literature: (a) Economic, Social and Cultural Status (ESCS) and (b) Social Incivilities.

Regarding ESCS, the evidence points to a positive association with levels of engagement. Li, Lynch, Kalvin, Liu, & Lerner (2011) followed 1,676 young people in a longitudinal study that spanned grades 6 through 8. They observed a positive relation between engagement and ESCS: higher levels of engagement were associated with higher levels of ESCS. Social incivilities are diverse factors that may include simple annoyances such as noisy neighbours or a prevalence of delinquency and graffiti; provocations such as insufficient municipal services (police, rubbish collection);

or frankly criminal acts such as the use and sale of restricted substances in the neighbourhood.

Daly, Shin, Thakral, Selders & Ver (2009) examined these social incivilities as risk factors to school engagement, hypothesizing first that greater incivilities would be associated with lower engagement. They further hypothesized that other protective factors such as teacher, family and peer support might mediate any negative effects observed. Urban adolescents of colour took part in the study ($N = 123$). The results of the study corroborated the first hypothesis but tended to contradict the second. The study adolescents who perceived more neighbourhood incivilities also reported lower levels of school engagement. The perception of neighbourhood incivilities was the only factor that predicted school engagement. Contrary to the second hypothesis, levels of social support perceived by the adolescents did not mediate the effects of incivilities on school engagement.

1.2 Parents

Parents influence their children's school engagement (Martinez, 2004). For example, Carter, McGee, Taylor and Williams (2007) related a significant association between family connection and school involvement. Specifically, adolescents with greater levels of connection to their families also showed higher school involvement.

Simons-Morton and Chen (2009) report the results of a large-scale, longitudinal study of trends in engagement, parenting practices and peer affiliation that spanned grades 6 through 9. Seven public, middle schools in the USA participated in the study which assessed 2,453 students at five different times over the study years. With regard to parenting practices, the authors concluded that authoritative parenting (neither over-controlling nor laissez-faire) may have a direct and positive effect on school engagement; they also suggest that an indirect effect may emerge since authoritative parenting discourages the child's affiliation with friends whose behaviour is problematic.

Deslandes and Cloutier (2002) went beyond the question of parenting styles and asked what kind of students will accept parental involvement and what kind of involvement will they accept. The Canadian study examined 872 students in the general age range of 14 to 15 years and concluded that many parental involvement

activities are welcomed by the students. Activities that included the physical presence of parents in the school were not, however, appreciated by students. Support for parental involvement was stronger among the girls in the study. Work orientation was a good predictor of boys' acceptance of parental involvement; Identity was a predictor of girls' support.

Bempechat and Shernoff (2012) examined the diverse ways that parents can influence achievement motivation and student engagement. They propose two mechanisms for parental influence on engagement, one direct and one indirect:

“The first is the strong association between parental relations with their children and overall psychological well-being, which positions parental involvement as a primary protective factor against disengagement. The second is the more direct influence of caring and supportive relationships with parents” (p. 323).

1.3 Peers

The longitudinal study of Simons-Morten and Chen (2009) also reports data on peer influences on school engagement. They found that having friends with problem behaviour tends to trump good parenting practices. Parent involvement, expectations, and monitoring were all mediated by the presence of what the authors termed “problem-behaving friends” and what we may call, more simply, bad company.

Li et al. (2011) examined the role of peer support, affiliation with problematic friends, and bullying on school engagement during early adolescence. Perceptions of peer support positively predicted both behavioural and emotional engagement in school; associating with problematic friends and being involved in bullying were associated, negatively, with both.

1.4 School factors

Newmann (1992) identified a number of antecedent factors at the school level that may influence engagement. Some highlighted organizational variables included clear school goals, basic fairness of practices; individual support; a caring environment;

a sense of ownership on the part of stakeholders; and a clear connection to the real world. At the classroom level, Newmann suggested that engagement would be enhanced by tasks that are authentic, that permit a sense of ownership, that permit collaboration, that contain a possibility of using various talents, and can be seen as enjoyable.

Data from Blatchford, Bassett, and Brown (2011) imply that a specific organizational variable - class size - may be a factor in school engagement, with larger classes exhibiting lower engagement. More research is needed to clarify these relations and their trans-cultural properties.

1.5 Other demographics

In a final general category, we consider associations with age and gender and explore the possibility of a predictable developmental component to the school engagement dynamic.

Li et al. (2011) reported a general tendency for girls to be more behaviourally and emotionally engaged than boys. Daly et al. (2009) included age and gender as moderating variables in order to determine if they influenced the association between risk factors and school engagement. They concluded that age, but not gender, did indeed moderate the relationship between family social support and school engagement as well as that of neighbourhood crime on school engagement. When seen in the light of more data, we may perceive a developmental component in school engagement. Simons-Morton and Chen (2009) also reported that over the course of their longitudinal study school engagement declined while substance use, behaviour problems, and problematic friends all increased. They also noted a decline in authoritative parenting practices. Li et al. (2011) noted that, among the older students, the influences of peer support on engagement strengthened. At the same time, the negative influences of problematic friends strengthened. These tendencies appear consistent with the general literature on adolescence that describes increasing peer influence accompanied by declining parent influence during the adolescent years.

1.6 Summary

As a general summary of results we infer that school engagement may be associated with a number of socio-relatedness variables:

- a)** Economic, Social and Cultural Status —higher ESCS is associated with greater school engagement (Li et al., 2011);
- b)** Social incivilities— which are predictive of lower levels of engagement (Daly et al., 2009);
- c)** Parenting style, specifically the authoritative style of parenting, which is characterized by strong parental support and associated with higher school engagement (Simons-Morton & Chen, 2009);
- d)** Sex—other factors being equal, girls may show higher levels of engagement than boys (Li et al., 2011);
- e)** Age—in fact there may be a predictable developmental component, consistent with adolescent development, in which engagement decreases with the onset of adolescence, which is accompanied by increasing peer influence, and reductions in parental influence (Simons-Morton & Chen, 2009);
- f)** Peer support—greater perceived support is associated with greater engagement (Li et al., 2011);
- g)** Class size (Blatchford, Bassett, & Brown, 2011).

Not all of these categories of variables were considered in the study. We will focus attention on parental and peer influences, gender, age and class size.

2. Method

2.1 Sample

The study was part of a larger, national project. Participants were students in Portugal and included 296 boys and 389 girls. Sampling guaranteed coverage of schools from the different regions of the country. Four school years were included in the sample 6th grade ($n=138$), 7th grade ($n=170$), 9th grade ($n=197$), and 10th grade ($n=180$). Age levels varied from 11 years (12.3%) to 21 years (1 case only). Median age was between 13 and 14 years. Modal age was 15 years (23.1%). As is typical in samples of Portuguese students, there was a higher proportion of girls (56.8%) than boys (43.2%). In this sample, 82.5% of the students indicated that they had never been retained; 12.4% said that they had been retained once; 4.1% admitted two or more retentions.

2.2 Material and procedure

A questionnaire was administered that included measures of (a) student engagement, (b) perceived parental support, and (c) additional demographic and social-relational variables.

The principal data collection instrument was the “Students’ engagement in school: A four-dimensional Scale” (EAE-E4D, Veiga, 2013). This instrument provides measures of four subdimensions of engagement (cognitive, affective, behavioural and agency) each based on the sum of five responses on a six-point rating scale anchored at the extremes with “total agreement (6)” and “total disagreement (1)” Total engagement is measured by the sum of all 20 items. Internal consistency reliability of the four dimensions varies from $\alpha = .71$ (Behavioural) to $\alpha = .85$ (Agency). Total engagement yielded $\alpha = .83$.

In addition, perceived parental support was measured by the summation of eight items (all measured on the same six-point response scale described above). Internal consistency reliability of perceived parental support was $\alpha = .80$.

Several demographic and social-relational variables suggested by the literature were included as separate variables. The students responded to the questionnaire while in their class groups.

3. Results

As a first step, we asked a validation question: Does the Scale *EAE-E4D* differentiate students who are principally motivated by grades? Figure 1 shows the responses in frequencies to the item “Grades are the principal motive for my interest in school”. A clear tendency toward agreement is evident in the six response categories. Figure 2 shows mean values of total engagement within each of the response categories. While statistically significant differences were encountered among the means, of greater interest is the curvilinear nature of the displayed means. Those responding in the most extreme categories (agree strongly or disagree strongly) have higher mean values of total engagement. Moderate responses to the item were associated with lower levels of total engagement producing the U-shaped curve in Figure 2. Analyses of the subdimensions of engagement all yielded similar U-shaped curves.

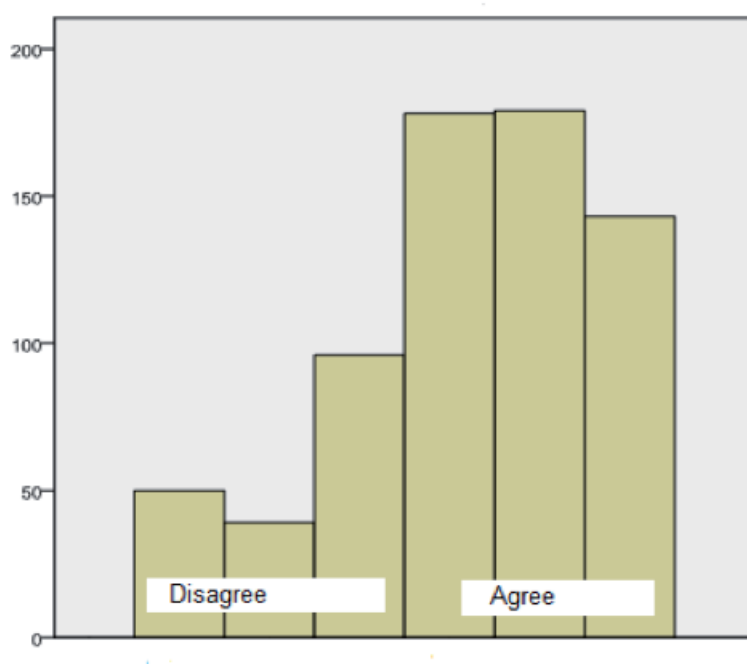


Figure 1 — Frequencies of six responses categories to the item “Grades are the principal motive for my interest in school”

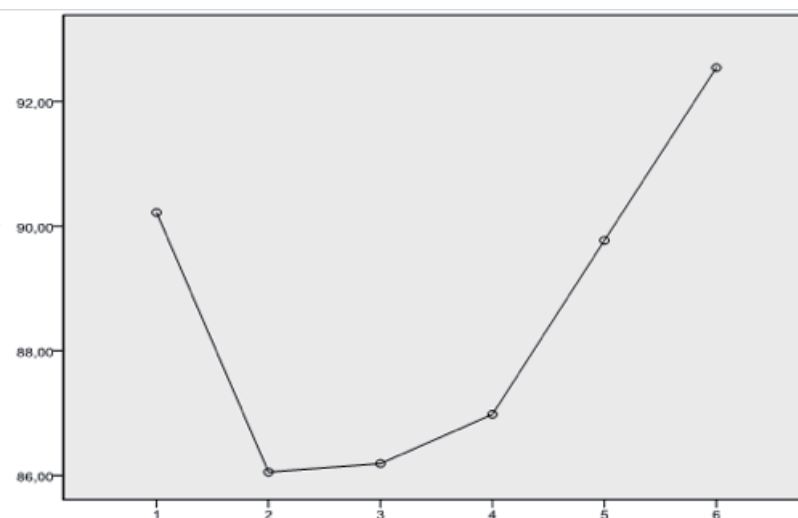
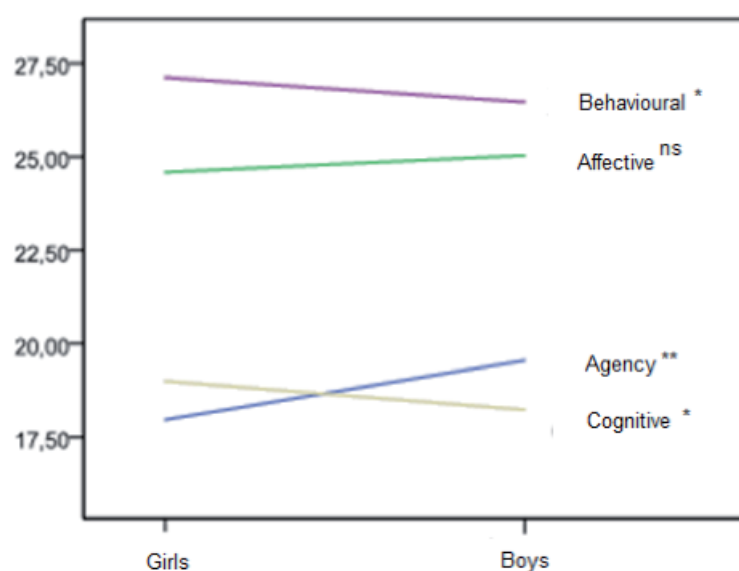


Figure 2 — Means of total engagement by six responses categories to the item “Grades are the principal motive for my interest in school”

Figure 3 shows the means, by sex, of the four dimensions of engagement. Girls’ mean behavioural engagement and mean cognitive engagement were superior to the boys’ ($p < .05$). Boys’ mean agency was superior to the girls’ ($p < .001$). No statistical difference was observed between the boys’ and girls’ mean affective engagement.



* $p < .05$; ** $p < .01$; ns- not significant

Figure 3 — Means of four dimensions of engagement by sex

In Figure 4 we present the mean of total engagement by student age. A fairly steady decline is noted from the age of 11 to the age of 17. The number of older students in the sample is quite small and, therefore, the variability observed beyond the age of 17 should not be considered reliable. The decline is also evident in Figure 5 that presents total engagement by school year.

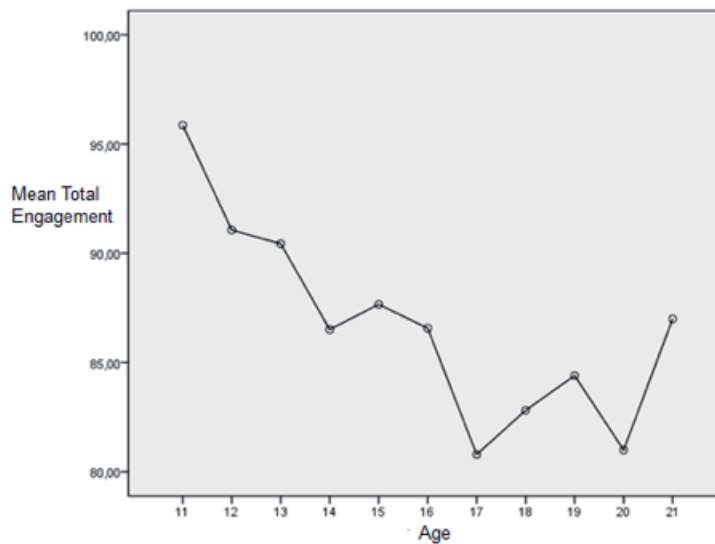


Figure 4 — Mean engagement by student age

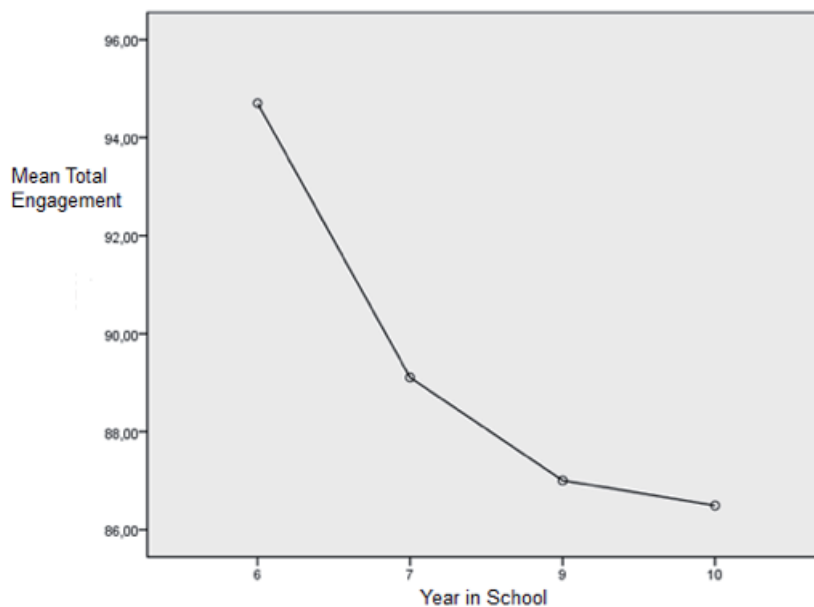


Figure 5 — Mean engagement by year in school

Figures 6 and 7 explore the question of the association between perceived peer support and engagement. The first is a frequency analysis of the responses to the item “My friends help me out when I need them for school related things.” There is a

strong tendency toward agreement with the affirmation. The modal response is the most extreme “strongly agree”. When engagement is analyzed as a function of these responses (Figure 7), we observe that the lowest engagement is found among those who respond in the middlemost categories.

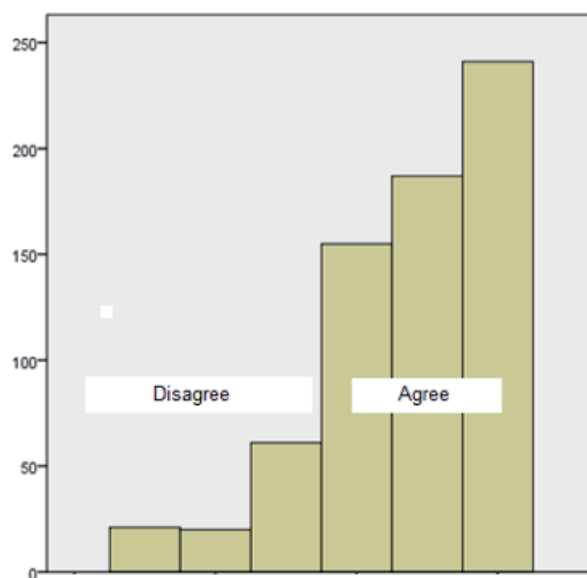


Figure 6 — Frequencies of six responses categories to the item “My friends help me out when I need them for school related things.”

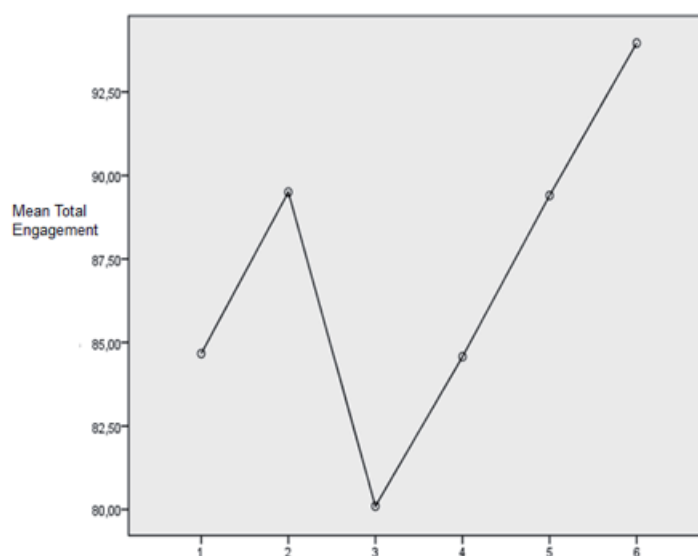


Figure 7 — Mean total engagement by six responses categories to the item “My friends help me out when I need them for school related things.”

The association between class size and engagement was examined in Figures 8 and 9. The tendency among our sample was to disagree with the statement, “Class size makes difficult my participation in class activities”. Those giving the most extreme responses to this item (strongly agree or strongly disagree) had the highest levels of engagement.

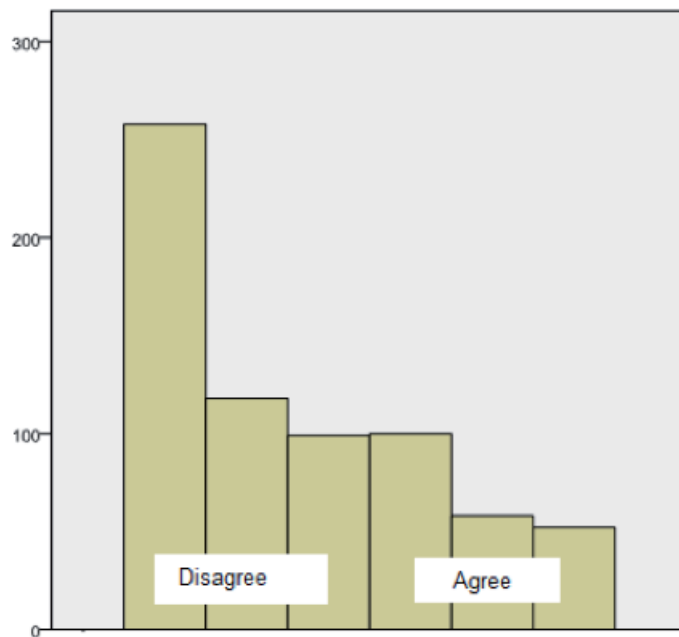


Figure 8 — Frequencies of six responses categories to the item “Class size makes difficult my participation in class activities”.

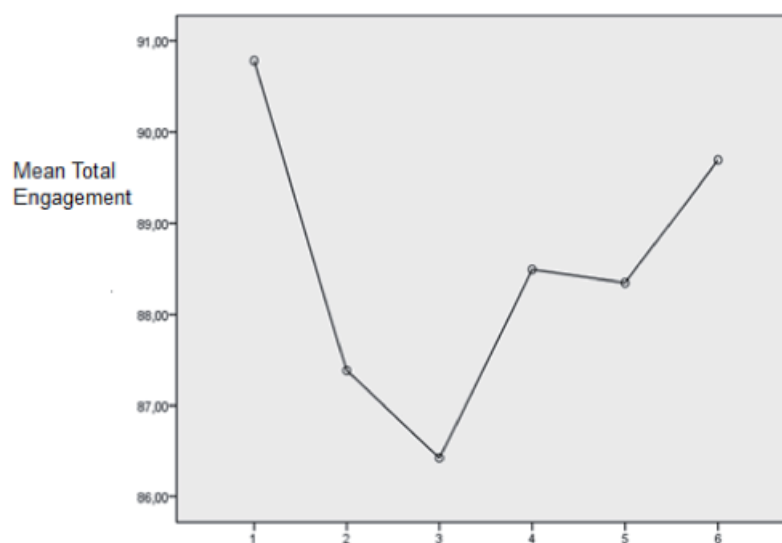


Figure 9 — Mean total engagement by six responses categories to the item “Class size makes difficult my participation in class activities”.

Finally we ask if the perception of parental support is associated with student engagement in Portugal. Table 1 presents Pearson correlations among the dimensions of engagement and perceived parental support. Correlations between perceived parental support and dimensions of engagement were all significant ($p < .01$) and ranged from .22 (Agency) to .35 (Cognitive). The correlation between perceived parental support and total engagement was also significant ($r_{683} = .44, p < .001$).

Table 1 — Pearson correlations among dimensions of engagement and perceived parental support

	AGENCY	AFFECT	COGNITIVE	BEHAV	TOTAL ENG.
Agency	1				
Affect	.212*	1			
Cognitive	.492*	.177*	1		
Behav.	-.009	.167*	.245*	1	
Tot. Eng.	--	--	--	--	1
Parent Support	.218*	.314*	.350*	.284*	.439*

Note: Correlations between Total Engagement and its subdimensions would be spurious and are not reported. * $p < .01$

4. Discussion and conclusions

The results support the discriminant validity of the o EAE-4D scale, but in a way that was not predicted. The U-shaped curves that emerge from the analysis of engagement within response categories indicate that the new scale discriminates among levels of engagement, but that engagement cannot be considered a simple continuum with monotonic effects. Students who are highly engaged tended to respond in the extreme: They may feel strongly motivated by the academic success that is represented by summative grades, or, on the other hand, they may feel no motivation whatsoever from grades. Students choosing to respond in more moderate response categories tended to have lower levels of engagement. The curvilinear nature of the relation implies that observed engagement may be intrinsic or extrinsic in nature.

A similar dynamic was observed in relation to the question about the importance of class size. Some highly engaged students place no importance whatsoever on the size of the class. They are intrinsically engaged and will participate actively regardless

of the specific classroom conditions. Other highly engaged students look closely at the classroom conditions and react strongly to any practical impediment to their learning. Future studies should take this finding into account and ask first, can this finding be replicated and second if it may be a predictable phenomenon based on areas of study (for instance science and technology versus humanities and arts).

We find some support for engagement differences between boys and girls. Li et al. (2011) reported a general tendency for girls to be more behaviourally engaged than boys. Our data, in a Portuguese sample, are in accord with that finding. We also observed superior cognitive engagement among the girls. However, unlike Li et al., we found no evidence for a difference in affective engagement between boys and girls (in fact, the observed nonsignificant difference favoured the boys). Mean agency engagement was superior among the boys.

Our method was transversal and so does not permit strong inferences about longitudinal tendencies. Assuming that there are no strong cohort effects in operation, the implication is that engagement tends to decline over a student's school trajectory measured either by age or by year in school. This is consistent with the findings of Simons-Morton and Chen (2009) and in general accord with the classical literature on adolescence that paints a picture of youth constructing identity by the continuous increase of autonomy.

Is peer support a factor in engagement? Our data do not shed much light on this question. It seems logical that, by definition, friends are those who help us out when we need help. Most students in the sample agreed with the statement, "My friends help me out when I need them for school related things." Engagement is high among those who agree strongly with the statement. But the small number of students who disagree with the statement – even strongly – tend to show higher engagement than those who respond in a more moderate, neutral manner. What can this mean? What does it mean when a student disagrees strongly that friends help her out when she needs help? On the one hand it may mean that the student considers herself superior to her friends and feels she does not need their help. Or it may be a recognition that the student has no real friends. The very nature of friendship looms in the background of this item. Future studies that seek to understand the association between peer support and engagement should consider the implications and search for better ways to measure this relation.

Finally, the data from our Portuguese sample corroborates the international literature that reports a link between parental support and student engagement.

Questions continue about the nature, antecedents and consequences of student engagement. In this brief paper, we examined literature and national data in order to explore the relations between student engagement in school and factors of the socio-relatedness context. We did not include in this study questions of teacher-student relations, nor, at a societal level, the student's milieu, including economic, social and cultural status. These factors may have great importance for student engagement and should be included in future studies of the phenomenon.

Note:

This article is a product of the project PTDC/CPE-CED/114362/2009 - *Envolvimento dos Alunos na escola: Diferenciação e Promoção/Students Engagement in School: Differentiation and Promotion*, financed by National funding, through the Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Lead Researcher Feliciano H. Veiga.

References

- Axelson**, R., & Flick, A. (2010). Defining student engagement. *Change: The magazine of higher learning*, 43(1), 38-43.
- Bempechat**, J., & Shernoff, D. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 315-342). New York: Springer.
- Blatchford**, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to prior pupil attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction*, 21, 715-730.
- Carter**, M., McGee, R., Taylor, B., & Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and school engagement. *Journal of Adolescence*, 30, 51-62.
- Christianson**, S., Reschly, A., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Daly**, B., Shin, R., Thakral, C., Selders, M., & Ver, E. (2009). School engagement among urban adolescents of color: Does perception of social support and neighborhood safety really matter? *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 63-74. doi 10.1007/s10964-008-9294-7
- Deslandes**, R., & Cloutier, R. (2002). Adolescents' perception of parental involvement in schooling. *School Psychology International*, 23 (2), 220-232.
- Fredricks**, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

- Li, Y., Lynch, A., Kalvin, C., Liu, J., & Lerner, R. (2011).** Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4) 329–342.
- Martinez, J. (2004).** *Parental involvement: Key to student achievement*. National Center for School Engagement at The Colorado Foundation for Families and Children. Retrieved 11 July 2011, <http://www.schoolengagement.org/TruancypreventionRegistry/Admin/Resources/Resources/>
- Newmann, F. (1992).** *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press.
- Reschly, A., & Christenson, S. (2012).** Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-20). New York: Springer.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009).** Peer and parent Influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25. doi: 10.1177/0044118X09334861
- Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993).** Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Skinner, E.A., Kindermann, T., & Furrer, C. (2009).** A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. doi: 10.1177/0013164408323233
- Veiga, F. H. (2013).** Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1(1), 441-450. URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/10032>
- Zepke, N., Leach, L., & Butler, P. (2011).** Non-institutional influences and student perceptions of success. *Studies in Higher Education*, 36(2), 227–242.

Olhares dos alunos sobre a escola: Clima e sentido de pertença / Students perspectives about school: Climate and sense of belonging

Manuela Teixeira

*ISSET – Instituto Superior de Educação e
Trabalho (Portugal)*

mmteixeira.iset@gmail.com

Resumo

Enquadramento Conceptual: A partir do conceito de clima - que assumimos significar o que os atores organizacionais maioritariamente representam e sentem da sua organização - o estudo tem em conta quatro dimensões de clima: Relações (que se desagregam em relações com os colegas, com os professores e com o Diretor de turma), Equidade, Segurança e Condições Gerais de Trabalho. A importância do estudo do clima decorre para nós, da convicção de que a representação que a pessoa tem da organização é a relação mais íntima que com ela estabelece. **Objetivos:** Conhecer melhor o clima das escolas portuguesas em 2013 segundo a perspetiva de alunos do ensino secundário e estudar relações significativas entre o clima (em geral e nas suas diferentes dimensões) e o sentido de pertença à escola. **Metodologia:** Inquérito por questionário aplicado a uma amostra de alunos do ensino secundário de Portugal continental. Fizeram-se análises descritivas e inferenciais. **Resultados:** O clima apresenta-se como razoavelmente ou muito satisfatório. As relações entre o clima e o sentido de pertença à escola são altamente significativas. Registam-se variações estaticamente significativas de todas as dimensões do clima com o facto de os nossos respondentes serem ou não ouvidos pelo diretor de turma. **Conclusão:** O estudo indica um clima satisfatório, particularmente evidente na subdimensão relação com o diretor de turma, que aparece como um ator essencial até pela

relevância que se descobre da relação entre as diferentes dimensões do clima e o facto de o aluno se sentir ouvido por ele. A relação entre o clima e o sentido de pertença, aponta para a importância de cuidar das relações já que só com um bom clima é possível ter alunos com elevado sentido de pertença à escola.

Palavras-chave: alunos, clima de escola, relação, sentido de pertença.

Summary

Conceptual Framework: From the concept of climate – that we assume means what the majority of the organizational actors represent and feel of their own organization - this study takes into account four climate dimensions: Relationships (which dissociate into relationships with peers, with teachers and the Class Director), Equity, Safety and Working Conditions. The importance given to the study of climate lies within the belief that the representation one has of the organization is the most intimate relationship one establishes with it. **Objectives:** To find a better understanding of the climate of Portuguese schools in 2013 according to the perspective of high school students and check significant relationships between climate (in general and in its different dimensions) and the sense of belonging to school. **Methodology:** The collection data instrument is a questionnaire. The sample consists of students originating from schools distributed from the mainland of Portugal. As data analysis we used descriptive and inferential statistics. **Results:** Climate is presented as fairly good or very satisfactory. The relationships established between climate and sense of belonging to school is highly significant. There are statistically significant variations in all climate dimensions with the fact that whether our respondents are or not heard by the Class Director. **Conclusion:** The study shows a satisfactory climate, which is particularly evident in what concerns the class director relationship that appears as an essential actor through the relevance of the relationship between the different dimensions of the climate and the fact that the student feels heard by him. The relationship between climate and sense of belonging points towards the importance of relationship caring once it is only possible for students to evolve a high sense of belonging to school through a good climate.

Keywords: students, school climate, relationship, sense of belonging

1. Enquadramento conceptual

Existem várias perspetivas de clima, havendo mesmo autores que o assimilam ao conceito de cultura (Teixeira, 2008). Afastamo-nos radicalmente desta perspetiva para assumir que o clima corresponde ao que os atores organizacionais maioritariamente representam e sentem da sua organização. Neste caso concreto analisaremos o clima das escolas a partir da perspetiva de alunos do ensino secundário que estavam a frequentar este nível de ensino em 2013.

O estudo do clima da escola, tal como o entendemos, é construído a partir das representações que os alunos assumem sobre a escola, o que se torna para nós particularmente pertinente se tivermos em conta que, como diz Mèlèse (1979), a representação que a pessoa tem da organização é a relação mais íntima que com ela estabelece.

Para o nosso estudo consideramos quatro dimensões de clima: Relações (que se desagregam em relações com os colegas, com os professores e com o diretor de turma), Equidade, Segurança e Condições Gerais de Trabalho.

Também a particular ênfase que atribuímos à dimensão das relações nos leva a considerar que o estudo do clima nos coloca no cerne da vida organizacional¹, espaço em que as pessoas se desenvolvem como seres de relação, e nesse desenvolvimento se confirmam como pessoas e não como simples indivíduos já que, como afirma Mounier (1985), a *“pessoa é, desde a origem, movimento para outrem”*. E ao evidenciarmos este sentido de “ser pessoa” não ignoramos que de ser-para-os-outros o homem pode procurar refluir para o ser-para-si, perdendo-se num individualismo que contraria a sua essência de ser pessoal (Teixeira, 1995). Parece quase inútil referir o papel da escola nessa construção pessoal.

Tem-se, identicamente, em conta a problemática do sentido de pertença que os alunos assumem relativamente às suas escolas e procuram identificar-se relações entre este e o clima quer considerado globalmente, quer nas suas diferentes dimensões.

2. Metodologia

Considerando relevante conhecer a opinião de uma amostra alargada de alunos do ensino secundário recorreremos ao método de inquérito por questionário.

O Instrumento de Recolha de Dados, que utilizamos nesta investigação, está integrado num questionário da autoria conjunta de Teixeira, Alves-Pinto e Borges (2013). Este questionário, que foi concebido para a realização de investigações sobre o clima de escola, a cidadania, a socialização e as práticas docentes, dá a possibilidade de posteriormente se fazerem análise cruzando estas temáticas (Alves-Pinto, 2013; Borges, 2013).

Fizeram-se análises descritivas e inferenciais.

A amostra, que partilhamos com Alves-Pinto e Borges, é constituída por 1639 alunos do ensino secundário, de 7 escolas do Norte, Centro, Grande Lisboa, Alentejo e Algarve.

Os dados são apresentados por recurso a gráficos e quadros para facilitar a leitura das tendências das respostas.

3. Clima de escola na perspetiva dos alunos

Partindo, como já referimos, do conceito de clima enquanto o que os atores organizacionais maioritariamente representam e sentem da sua organização, estudámo-lo a partir de quatro dimensões, uma das quais desdobrada em três subdimensões, que fomos construindo através dos tempos a partir da revisão periódica da literatura existente e da nossa reflexão sobre esta problemática.

Na nossa evolução não deixamos de manter duas dimensões fundamentais - que nos acompanham desde o primeiro estudo realizado em 1990 relativo ao clima de escola a partir, então, da perspetiva dos professores: a das relações que se estabelecem e a do modo com os atores apreciam o funcionamento das suas escolas que, inicialmente, limitámos às condições de trabalho concreto (Teixeira, 1995).

Em estudos anteriores sobre os alunos (cf. Teixeira, 2008) considerámos, num dos casos, um estudo de 2004, quatro dimensões, sendo três relativas às relações entre atores escolares e a quarta relativa às condições de trabalho do seguinte modo: relações entre colegas, com professores, com o diretor de turma e as condições de

trabalho foram explicitadas como “atitudes face ao trabalho escolar”. Nesta última dimensão, a das atitudes face ao trabalho escolar, tomámos como indicadores a utilidade reconhecida ao trabalho escolar e a rejeição do mesmo. No estudo realizado em 2007, apresentada, também, no texto de 2008, inspirando-nos nas categorias formuladas por Janosz, Georges e Parent (1998), procurámos conhecer a opinião dos alunos sobre o clima das suas escolas segundo cinco dimensões: Relação entre atores, Apoio recebido nas dificuldades, Segurança e Tranquilidade na escola e Condições de Trabalho.

Note-se que estas dimensões podem reduzir-se às duas essenciais dos estudos sobre o clima: relações estabelecidas no quadro da organização (Relação entre atores e Apoio recebido nas dificuldades) e Condições de trabalho (Segurança e Tranquilidade na escola e Condições de Trabalho).

Na primeira dimensão consideramos as relações entre colegas na sala de aula, o relacionamento dos alunos com o Conselho Executivo, com os funcionários e com os professores, o relacionamento entre professores e as relações entre a escola e os pais.

Na segunda dimensão, a do apoio recebido, consideramos o apoio dos colegas quando têm problemas, o apoio dos professores quando sentem dificuldades e o apoio do director de turma quando há problemas.

Na terceira dimensão, que se reporta à segurança e tranquilidade na escola, quisemos saber as suas opiniões sobre a disciplina geral da escola, a segurança na escola e os comportamentos dos alunos nas aulas e nos recreios.

Na quarta dimensão, das condições de trabalho, inquirimo-los sobre as instalações escolares, o equipamento didáctico disponível, o horário da escola, o trabalho que os professores os mandam fazer em casa e a organização das actividades extracurriculares.

No presente estudo apresentámos, pela primeira vez, as dimensões de clima que julgamos ter já estabilizado: e que são aplicáveis aos diferentes atores escolares: Relações, Equidade, Segurança e Condições de trabalho. No caso concreto dos alunos consideramos três tipos de relações: entre pares, entre alunos e professores e entre alunos e o diretor de turma.

A tabela 1 apresenta a relação entre as dimensões de clima e os indicadores que utilizamos para as estudar:

Tabela 1 — Dimensões do clima e respetivos indicadores

DIMENSÕES	INDICADORES
Relações	
Entre pares	Poder falar / Ajuda nas dificuldades / Competição
Com professores	Proximidade / Respeito mútuo / Apoio e incentivo
Com o Diretor de turma	Interesse / Disponibilidade / Controle
Equidade	Classificações / Clareza de critérios / Relações
Segurança	Acesso à escola / Recreios / Cuidados dos adultos
Condições de Trabalho	Espaços / Equipamentos / Ruído nas aulas

Os indicadores referidos corresponderam às seguintes questões:

Relações entre pares:

1. Quando ando preocupado tenho colegas com quem posso falar do que me preocupa
7. Quando tenho dificuldade em fazer alguma coisa tenho colegas que tentam ajudar-me
13. Há muita competição entre os alunos

Relações entre alunos e professores:

2. Não me sinto à vontade com muitos professores pois eles têm um comportamento muito distante
8. Os professores respeitam-nos como pessoas
14. Os professores fazem o que pode para nos motivar a estudar

Relações entre alunos e Diretor de Turma:

3. O diretor de turma interessa-se por saber se temos dificuldade nas diferentes disciplinas
9. O diretor de turma está sempre disponível para nos ouvir e ajudar a resolver problemas
15. O diretor de turma só sabe ralhar e ameaçar com castigos

Equidade

4. As notas são no geral Justas
10. Os professores explicam quais são os critérios de avaliação
16. Os professores mostram preferências por alguns alunos

Segurança

5. Há falta de segurança nos acessos à escolar
11. Nos intervalos existem, com frequência, situações em que me sinto inseguro

17. Quando há confusões há sempre um adulto que intervém para resolver os problemas

Condições de Trabalho

6. Há poucos espaços agradáveis para podermos conviver

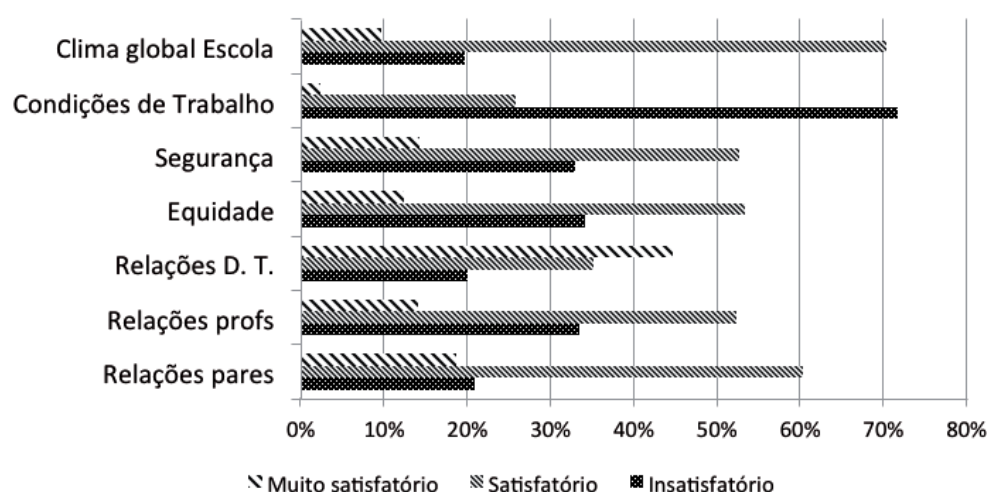
12. A escola tem bons equipamentos

18. Na sala de aula há, por vezes, tanto barulho que acabamos por nos distrair

Na questão em estudo era solicitado aos alunos que, para cada caso, assinalassem a sua opinião numa escala que ia de muito insatisfatório a muito satisfatório.

A partir da frequência das respostas às diferentes questões que tinham subjacentes os indicadores a testar construímos os indicadores agregados das diferentes dimensões, com a óbvia inversão das respostas a perguntas que indicavam situações de insatisfação. Os resultados obtidos podem apreciar-se no gráfico seguinte:

Gráfico 1 — Olhar dos alunos sobre o clima de escola 2



Com exceção das opiniões referentes às condições de trabalho, consideradas muito maioritariamente insatisfatórias, os nossos respondentes assumem uma perspetiva satisfatória ou muito satisfatória relativamente às diferentes dimensões em que estudámos o clima com particular ênfase na elevada satisfação no que se refere às relações com o diretor de turma.

Estudadas as variações com algumas variáveis do perfil dos respondentes e ainda com o seu estatuto relacional com o diretor de turma pudemos verificar que como o

quadro seguinte evidencia não existe qualquer variação significativa com o Nível de Instrução Familiar (NIF) ³, a relação com o diretor de turma não varia com a idade e as condições de trabalho não variam com o género. As probabilidades de erro observado apresentam-se na Tabela 2:

Tabela 2 — As probabilidades de erro observado nos cruzamentos dos indicadores das dimensões do clima

CLIMA	IDADE	GÉNERO	NIF	ESTATUTO COMUNICACIONAL COM O DIRETOR DE TURMA
Com colegas	p=.01	p=.02	NV	p<.001
Com professores	p=.05	p=.001	NV	p<.001
Com o Diretor de turma	NV	p<.001	NV	
Equidade	p=.002	p<.001	NV	p<.001
Segurança	p=.005	p=.005	NV	p<.001
Condições de Trabalho	p=.005	NV	NV	p<.001

Nota: NV = não se registam variações estatisticamente significativas; NIF = Nível de instrução familiar

De referir, ainda, que as variações existentes com a idade e com o género têm sempre o mesmo sentido: quanto à idade as opiniões mais favoráveis diminuem à medida que a idade aumenta⁴ quanto ao género são as raparigas que assumem as opiniões mais favoráveis.

De notar, também, que as probabilidades de erro observadas são, geralmente, muito baixas sobretudo quando estudámos a relação entre as diferentes dimensões do clima e o estatuto o estatuto comunicacional com o diretor de turma⁵.

4. Sentido de pertença

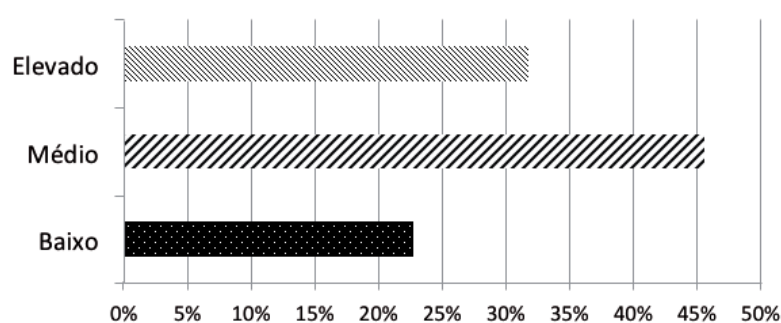
Para o estudo do sentido – ou sentimento – de pertença à escola, baseámo-nos em Alves-Pinto (2008), que o assume como um dos aspetos centrais da socialização, afirmando que “ muitos problemas de socialização decorrem de (este) nunca se chegar a desenvolver ou de se ter perdido”.

Os indicadores deste conceito expressam-se nas seguintes questões formuladas, já, num outro enquadramento:

- Sinto-me um estranho nesta escola
- Quando venho para a escola venho no geral bem-disposto

A partir das respostas a estas questões construímos o indicador agregado deste conceito. Como o gráfico 2 permite verificar, a maioria dos alunos assume sentir-se parte da escola, situando-se nos 23% as respostas que apontam para baixo sentido de pertença.

Gráfico 2 — Sentido de Pertença



5. Clima e sentido de pertença

Tendo, num dos estudos anteriores (2008), analisado as relações entre o clima e a adesão à escola, entendemos centrar, agora, a nossa atenção nas relações entre o clima e o sentido de pertença expresso pelos alunos.

Os resultados obtidos encontram-se expressos na Tabela 3, representando a probabilidade de erro observada. Desse ressalta a fortíssima relação entre o clima e o sentido de pertença à escola, com uma probabilidade de erro inferior a um em mil.

Tabela 3 — Probabilidades de erro observadas nos cruzamentos dos indicadores de clima com o sentido de pertença à escola

Indicadores de Clima	RELAÇÕES			EQUIDADE	SEGURANÇA	CONDIÇÕES DE TRABALHO	GLOBAL
	Colegas	Professores	Diretor de Turma				
	p<.001	p<.001	p<.001	p<.001	p<.001	p<.001	p<.001

Note-se que tipo de estudos que fazemos não nos permitem falar em termos de influência de um em relação ao outro; mas é possível afirmar que quanto melhor é o clima maior é o sentido de pertença à escola que os alunos assumem.

6. Conclusões

Na sequência de estudos por nós realizados, em 2004 e 2007 (cf. Teixeira, 2008), pudemos confirmar com o presente estudo que os alunos assumem o clima de escola como satisfatório ou muito satisfatório.

Estes resultados vão no sentido apontado para Portugal por Duru-Bellat, Mons e Budanova (2008), num artigo que reaprecia alguns dos resultados dos inquéritos PISA administrados a alunos de 15 anos⁶.

O sentido de pertença à escola, que os alunos maioritariamente assumiram, é positivo, situando-se nos níveis médio ou elevado numa percentagem superior a 75%.

Registou-se, também, uma relação muito significativa entre o clima e o sentido de pertença à escola.

Note-se que no estudo de 2007, observámos uma fortíssima relação entre o clima e a adesão à escola.

Como dizíamos em 2008, o clima não determina, por si só, bons resultados escolares, mas o investimento nas relações entre os atores escolares pode dar um contributo inestimável para o crescimento global dos nossos alunos. Por isso temos vindo sempre a defender a relevância da qualidade das relações que se estabelecem enquanto elas próprias podem contribuir para que cada ator organizacional se desenvolva como pessoa e, como tal, se realize plenamente contribuindo, por este meio, para a construção de uma sociedade mais humana.

Notas

1. MARCH e SIMON (1979) assumem que as “*organizações são compostas de seres humanos em estado de interação*”.
2. Assumimos como insatisfatório o conjunto de respostas do leque que vai do não satisfatório até a posição intermédia da escala, dado o modo como as respostas se distribuem.
3. Note-se que a não variação com o NIF ocorre, também, no que se reporta às dimensões de cidadania (cf. Alves-Pinto, 2013), que foram trabalhadas a partir da mesma amostra.
4. No caso da variação de opinião com as condições de trabalho seria mais correto dizer que as opiniões são mais desfavoráveis à medida que aumenta a idade dos respondentes.
5. Recorde-se que, em Ciências Sociais, a probabilidade de erro admitida é, para a generalidade dos autores, de 0,05.
6. Na análise realizada por Duru-Bellat, Mons e Bydanova sobre o clima de escola e sentimento de pertença, Portugal surge entre os países com indicadores mais positivos, quer no indicador agregado «Teacherconf» da qualidade das relações entre professores e alunos quer nos indicadores relativos ao espírito de colaboração entre pares. Nas quatro categorias de clima que construíram, Portugal situa-se nos climas mais positivos.

Referências

- Alves-Pinto**, M. C. (2008). Da complexidade da socialização escolar. In M. C. Alves-Pinto (Ed.), *Alunos na escola - imagens e interações* (pp. 19-78). Porto: ISET.
- Alves-Pinto**, M. C. (2013). O olhar dos alunos sobre a cidadania; a pessoa, a pertença e a participação. Comunicação apresentada no *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 15-17 de Julho.
- Borges**, P. (2013). Práticas educativas docentes: representações dos alunos. Comunicação apresentada no *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 15-17 de Julho.
- Duru-Bellat**, M., Mons, N., & Bydanova, E. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue française de pédagogie*, 164, (julho-setembro), 37-54.
- Janosz**, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27(2), 285-306.
- March**, J & Simon, H. (1979). *Les Organisations*: Paris, Dunod.
- Mounier**, E., (1985). *Le Personnalisme*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Mélèse**, J. (1979). *Approche systémique des organisations*. Paris: Ed. Hommes et Techniques.

Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola*. Amadora: McGraw-Hill.

Teixeira, M. (2008). Clima da Escola na perspetiva dos alunos. In M. C. Alves-Pinto (Ed.), *Alunos na escola - imagens e interações* (pp. 79-116). Porto: ISET.

A pessoa do aluno e a pluralidade das interações: Filiação, realização, sociabilidade e valores / The student as a person and their multiple interactions: Affiliation, achievement, autonomy and values

Conceição Alves-Pinto
*Instituto Superior de Educação
e Trabalho (Portugal)*
mc Alvespinto@gmail.com

Tânia Pires
*Instituto Superior de Educação
e Trabalho (Portugal)*
taniafp@gmail.com

Resumo

Enquadramento Conceptual: O desenvolvimento pessoal dos alunos é complexo e plurifacetado, podendo ser perspectivado em torno dos eixos da filiação, realização, autonomia social e valores. Reconhecendo a realidade plural da socialização na sociedade contemporânea importa reconhecer que este desenvolvimento ocorre em quadros formais e informais, por intervenções intencionais e não intencionais, na relação entre adultos e jovens e entre pares. **Objetivos:** Aprofundar a compreensão do contributo que pais, professores e colegas dão ao desenvolvimento pessoal do aluno. **Metodologia:** Questionário de desenvolvimento pessoal do aluno segundo os eixos da filiação, da realização, da autonomia e dos valores e das dimensões, aplicado a alunos do 9º, 10º e 11º anos. Para a análise dos dados utilizámos testes de estatística descritiva e inferencial e ainda a consistência interna do instrumento

de recolha de dados. **Resultados:** Os eixos da filiação, da realização e da autonomia, e respetivas dimensões são analisados por referência à leitura que os alunos fazem da intervenção dos pais, do diretor de turma e dos colegas. O eixo dos valores é analisado em termos de lugares e interlocutores da sua clarificação. O instrumento revelou uma boa consistência interna; não se registam variações com a instrução familiar nem com o facto de ser melhor ou pior aluno mas registam-se variações em função do estatuto na rede de comunicação familiar e de comunicação com os professores e a turma. **Conclusão:** O desenvolvimento integral da pessoa do jovem aluno relaciona-se com a qualidade da interação familiar e escolar em que o jovem está inserido. O papel do professor, da família e dos pares é fundamental para a construção da identidade dos jovens, devendo na prática investir-se na comunicação entre todos os intervenientes.

Palavras-chave: Alunos, Desenvolvimento pessoal, Interações, Socialização, Família.

Summary

Conceptual Framework: Pupils personal development is complex and multifaceted. It can be perceived around the axis of affiliation, achievement, autonomy and values. Recognizing the reality of plural socialization in contemporary society it is important to acknowledge that this development occurs within formal and informal frameworks through intentional and unintentional interventions, through the relationship between adults and young people as well as between peers. **Objectives:** Understanding the contribution that parents, teachers and colleagues give to the personal development of the student. **Methods:** The collection data instrument is a questionnaire on students personal development according to affiliation, achievement, autonomy and values axis. The sample consists of students secondary schools. Descriptive, inferential and internal consistency analyses were runned. **Results:** The affiliation, achievement and autonomy axis, and respective dimensions are analyzed by reference to the reading students do of the intervention of the parents or class director or colleagues. The value axis is analyzed in terms of clarification of contexts and actors. The instrument reveals good reliable internal consistency. There are no variations with family schooling nor with the fact that the respondents are good or bad students but variations are registered with the network status of family communication and of the communication between teachers and class. **Conclusion:** Young students development of the whole

person is related to the quality of family and school interaction the student belongs to. The role of teacher, family and peers is critical to building the identity of youths. There should in practice be an investment in the communication between all stakeholders.

Keywords: Students, Personal Development, Interaction, Socialization, Family

1. Introdução

Abordar temáticas relacionadas com os alunos implica falar de pessoas e da pluralidade das suas interações, determinantes para o desenvolvimento global. É ainda falar do papel dos atores educativos na construção da identidade dos adultos de amanhã.

Fomos confirmados no interesse que temos por compreender a pluralidade das interações que constituem a rede de suporte psicológico e emocional por uma variedade de estudos, nomeadamente no âmbito da socialização familiar (Alves-Pinto, 2003) da socialização escolar (Alves-Pinto, 2008), do clima de escola (Teixeira, 2008), da interação dos alunos com professores (Borges, 2008), do poder dos alunos (Melo, 2008). Interessava-nos pois, integrar numa investigação as interações dos jovens com diversos atores cujas interações fossem relevantes para a construção da sua identidade (família, escola e também os pares). Sabemos que através dessas interações o jovem vai encontrando satisfação e saciando uma grande diversidade de necessidades, nos domínios emocional, cognitivo, na inserção em espaços sociais cada vez mais alargados, na construção de referenciais de valores. Também admitimos que o próprio jovem vai procurando satisfazer essas necessidades na multiplicidade de espaços em que se insere e de interações que estabelece.

Neste âmbito, reconhecemos no paradigma das 12 necessidades, apresentado por Pourtois e Desmet (1997), potencialidades para operacionalizar esta abordagem. Com efeito os quatro grandes eixos que o paradigma considera (filiação, da realização, da autonomia social e ideologia/valores) cobrem o leque das necessidades que têm de ser satisfeitas para que os jovens possam desenvolver-se e fazer o seu próprio caminho. Embora o paradigma seja enunciado como tendo quatro eixos, na verdade os autores apenas aprofundam os três primeiros, propondo para cada eixo três necessidades.

No presente artigo e investigação não pretendemos validar o modelo teórico supracitado. Inspirarmo-nos nele para prosseguir a nossa linha de questionamento

ou seja, compreender as interações que os alunos estabelecem na família com os pais e na escola com os professores e colegas. Ao nível das interações, focamo-nos na filiação (afeto, aceitação e vínculo), na realização (estímulo, experimentação e reforço), sociabilidade (comunicação, consideração e normas) e nos valores (bem, verdade e justiça).

1.1 A Pessoa do Aluno

A pessoa e o ser-se pessoa remete-nos para a abordagem humanista de Carl Rogers (2009), cuja obra tem sido reeditada ao longo dos tempos. Para este autor, o ser humano é positivo, otimista e realista, tem uma tendência atualizante que lhe permite gerir adversidades, situações menos agradáveis e rever os pressupostos pessoais para manter a congruência, a aceitação incondicional e a empatia. Importa salientar que a experiência de se ser pessoa deve caminhar para deixar cair todas as máscaras, ainda que, como o autor reconhece, possam existir muitas razões sociais, passadas e presentes, que dificultem a vivência plena do ser pessoa. Por isso ele prefere a expressão de “tornar-se pessoa”.

É neste caminho de tornar-se pessoa, que a família e a escola são dois contextos incontornáveis para os jovens da sociedade atual. São espaços potencialmente privilegiados ao nível das interações e da satisfação das necessidades, em que cada um se vai (co)construindo devido às influências recíprocas. Tal insere o indivíduo num ou vários contextos – sistemas, mais ou menos permeáveis a influências individuais e/ou de outros sistemas externos numa construção individual e social (Relvas, 1999). Tal como postula o ciclo vital da família (Relvas, 1996), será expectável que todas as famílias e todos os jovens passem por fases “normativas”, nomeadamente o ingresso no percurso escolar obrigatório. A família e o aluno ficam mais expostos e abertos a novas influências por parte da escola e toda a sua estrutura, ao contacto com outras famílias e pares. A forma como cada uma dessas experiências e situações é vivida confere a cada aluno a sua individualidade, contribui para a construção do seu “eu” uma vez que integram a sua história e percurso pessoal.

Já o paradigma bioecológico considera que o desenvolvimento é um processo que envolve a pessoa, o contexto e o tempo em que ocorre (Bronfenbrenner, 1995). Deste modo, o desenvolvimento humano é um processo progressivo que se vai complexificando através das interações recíprocas com outras pessoas, objetos,

símbolos e ambiente, cujo conteúdo e direção variam com as características biopsicológicas, com o ambiente e tempo em que o desenvolvimento decorre.

Estas abordagens podem ser muito pertinentes para compreender a dinâmica do tornar-se pessoa na multiplicidade de relações em que cada jovem se sustenta e constrói. É neste quadro que procuramos compreender como é que o jovem satisfaz as necessidades de filiação, realização, autonomia social e valores.

1.2 A pluralidade das interações: filiação, realização, sociabilidade e valores

A família, enquanto agente de socialização primário tem um papel preponderante no desenvolvimento das crianças e dos jovens que serão os adultos do futuro. Estas questões, nomeadamente a relação mãe-filho continuam atuais, tendo sido os trabalhos desenvolvidos por J. Bowlby e M. Ainsworth fundamentais, à aceitação e ao afeto (Bretherton, 1992). Os estudos, com base nos tipos de vinculação identificados por Ainsworth (segura, evitante, ansiosa/ambivalente) foram proliferando por todo o mundo, inclusive Portugal, focando a importância da relação mãe-filho, cuidador-criança, vinculação ao longo da vida, relação com psicopatologia e com o desenvolvimento de crianças institucionalizadas (cf. Figueiredo, 2003; Jongenelen, Soares, Grossmann, & Martins, 2006; Mota & Matos, 2008; Fraley, Roisman, Both-LaForce, Owen, & Holland, 2013). Importa salientar que a vinculação segura permite que as crianças, futuramente adultos, possam explorar o mundo e ter os alicerces necessários para a socialização secundária (Bergin & Bergin, 2009).

Com os agentes de socialização secundária (professores, pares e sociedade) também são estabelecidas relações de vinculação (Bretherton, 1992; Hazan & Shaver, 1994). Os professores/diretores de turma e os colegas de escola/turma são “outros” com quem as crianças / jovens podem experimentar e construir relações afetivas, de amizade e de convivência que constituem um campo muito fértil de aprendizagens na escola, a par das aquisições e competências cognitivas e académicas. Reio, Marcus, e Sandres-Reio, (2009) salientam que a qualidade da vinculação tem influência nas relações afetivas e de amizade, na relação com os grupos, sociedade e instituições sociais como a escola, e no sucesso escolar.

Ao nível das aprendizagens, as abordagens comportamentalistas e o modelo de Pourtois e Desmet (1997) sublinham a importância de proporcionar oportunidades

/ estímulos para que os alunos possam experimentar e, aprender fazendo, sendo reforçados, recompensados e reconhecidos pelas aprendizagens e competências adquiridas. Tais perspetivas tiveram repercussões nos paradigmas pedagógicos e educativos, sendo que, de modelos mais tradicionais em que o professor dominava o saber e tinha como função a transmissão de conhecimento, passamos para modelos e práticas de maior proatividade por parte dos alunos, onde o professor age como facilitador no acesso ao conhecimento e informação, um orientador e um elemento fundamental para manter a motivação intrínseca de cada aluno (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

É nesses contextos (família, escola, pares, sociedade) que as dimensões de comunicação, aceitação e regras emergem como mais um pilar na pluralidade das interações.

À priori as famílias têm regras e uma estrutura funcional (e.g. hierarquia) (Relvas, 1996; Sampaio & Gameiro, 2002) que pode ser mais ou menos adequada às necessidades das crianças / jovens, dos membros que compõe essa família e que se relacionam entre si. A aceitação, o respeito entre os indivíduos, o estilo educativo, a participação na tomada de decisões, a maior ou menor permeabilidade entre os subsistemas familiares (Casal/parental – Filial/Fraterna) e outros sistemas externos (p.e. escola, grupos sociais de pertença) são fundamentais para a progressiva construção da identidade da criança/jovem. É também necessário que seja assegurada uma qualidade satisfatória das relações e interações estabelecidas entre os diferentes sistemas.

A mudança de paradigmas, a evolução histórica, cultural, económica e nomeadamente a globalização, conferem à família, à escola e à sociedade novos desafios. Como refere Relvas (1999) a escola busca hoje caminhos que permitam a convivência entre o indivíduo e o coletivo. Responder às necessidades do aluno e em simultâneo a um grupo / turma e à sociedade é um desafio. É num entrosamento de relações e interações que os jovens de hoje se desenvolvem, de tal forma que vão ganhando estatuto, adoptando papéis e assim transformando a sua identidade (Bateson, 1987).

Nestes contextos, as dimensões de comunicação, aceitação e normas ou regras também estão presentes. A estrutura funcional, as regras ou normas tem uma função de regular as interações e as intervenções. Cada escola tem a sua estrutura e, com as alterações legais introduzidas recentemente, nomeadamente com a constituição

de mega-agrupamentos, esta estrutura alterou-se. Cada vez que se introduzem mudanças no estatuto do aluno, se alteram os objetivos dos programas, as regras de avaliação ou o estatuto da carreira docente está-se a alterar regras e normas, que se repercutem direta ou indiretamente nas relações que os alunos estabelecem com os outros no sistema de interações escolares.

Alunos, famílias, professores, escolas e comunidade em geral são convidados a encontrar novas formas de atender à especificidade dos alunos e de se relacionarem entre si, procurando manter e ampliar as parcerias (Alves Pinto & Teixeira, 2003). Estas parcerias têm um papel muito relevante na compreensão partilhada e convergência de regras entre os diferentes adultos educadores junto dos jovens. Neste contexto de escola, de turma e de sala de aula, as normas e as regras são fundamentais, o que inevitavelmente entrelaça com o estilo educativo e pedagógico do professor, com a sua própria experiência de vida e individualidade enquanto pessoa, como já referia Rogers (2009). Assim, se por um lado, os alunos e as famílias têm as suas especificidades, os professores também as tem. Cada professor “é um ser de relação numa profissão de relação” (Teixeira, 1995) que desempenham uma diversidade grande de papéis, que cada um interpreta de forma específica.

O eixo dos valores, tal como o modelo de Pourtois e Desmet (1997) referem, está relacionado com as demais dimensões até agora expostas. Sabe-se que os valores influenciam de forma muito preponderante a existência de cada um, autodefinem-nos como pessoas e guiam a tomada de decisão (Curwin & Curvin, 1993). Clarificar e permitir que o aluno desenvolva o seu referencial de valores não se apresenta como uma tarefa simples. E isto porque família, escola, professores, pares, meios de comunicação social e mais recentemente nas redes sociais surgem informações e orientações contraditórias.

Relembremos que a adolescência se caracteriza como um período de desenvolvimento conturbado devido às questões da identidade, descrito por Erikson (1972) como uma crise de identidade *versus* difusão e em que se procura alguma autonomia em relação à família. Este período toma uma complexidade acrescida quando os jovens se confrontam com adultos, que têm dificuldade de clarificar para si mesmo os valores que norteiam as suas vidas. E a situação ainda se agrava quando se ousa pensar que os adultos com funções educativas numa escola deviam aparecer aos jovens como partilhando valores comuns.

O confronto e a vivência de experiências de questionamento de si próprios,

o desenvolvimento de um espírito crítico, a vivência de sentimentos e emoções diversificados, o contacto com outros interesses e áreas poderão contribuir para a clarificação do que se é e pretende ser como pessoa, profissional e, também, dos valores que pautam a forma de estar, as decisões e ações. A observação dos outros é uma forma de clarificar os valores, sendo que, os valores da família, da escola, dos pares, dos professores devem ser perspectivados como alternativas e não como valores únicos e irrefutáveis. E aqui podemos distinguir, retomando as expressões de Mead (1971), as dinâmicas postfigurativas - quando as referências estão nos mais velhos - e as cofigurativas - quando as referências estão nos pares. Como referem Curwin e Curvin (1993) é importante que cada um se estude a si mesmo. Deste modo, definir e optar por estudar este ou aquele valor *per si* é um risco. O bem, a verdade e a justiça são valores que consideramos importantes apresentar aos jovens, ainda que tenhamos como permissa de partida que estes não têm descodificações unívocas e são sempre apreendidos na multiplicidade de relações e interações estabelecidas.

2. Objetivos

Como o título desta comunicação sugere procuramos apreender a complexidade da pluralidade das interações que os jovens vivem não só em termos das modalidades mas também dos “outros” com quem interagem.

Face às dimensões teóricas expostas, com o estudo desenvolvido pretendemos delimitar as representações que os alunos têm das suas interações identificando

- a)** os atores (Família, Professores/Directores de Turma, Colegas) com quem os alunos consideram interagir mais,
- b)** as modalidades de interação (filiação, realização e sociabilidade), a que os alunos consideram maior intensidade e
- c)** as dinâmicas de clarificação dos valores - com quem é que os jovens têm oportunidade de clarificar valores (dinâmicas postfigurativas e cofigurativas).

Pretendemos ainda estudar variações das representações que os alunos têm das suas interações com indicadores da experiência familiar (nomeadamente o nível de instrução familiar e o sentimento de o jovem ser auscultado aquando de decisões

relevantes) e escolar (especificamente, o ano escolar, a existência de retenções no percurso escolar do aluno, o sentimento de ser auscultado pelo diretor de turma quando há um problema da turma a resolver).

3. Metodologia

3.1 Participantes

Participaram neste estudo 410 alunos; de duas escolas do Porto e uma de Lisboa, 44,4% rapazes e 55,6% raparigas: a frequentar o 9º ano (40,5%), o 10º ano (30,7%) e o 11º ano (28,8%). Destes alunos 78% nunca reprovaram.

Quanto ao nível de instrução familiar do pai e da mãe verificamos que 16% tem o 6º ano de escolaridade ou menos, 19,7% possuem o 9º ano, 33,3% tem habilitações ao nível do ensino secundário e 31% possuem formação /cursos superiores.

3.2 Procedimento

Para a realização do estudo, começámos por obter autorização junto do Ministério da Educação para aplicação do questionário a alunos. Em seguida foram estabelecidos contactos com as direções das escolas a quem foi apresentado o estudo e os objetivos do mesmo. Com autorização e colaboração dos elementos da escola, foram contactados os alunos, esclarecendo-os quanto aos objetivos do estudo, sensibilizando para a importância da sua participação, garantindo a confidencialidade dos dados recolhidos e assegurando a livre participação.

3.3 Instrumentos

A recolha dos dados foi realizada através de um questionário com 27 itens, elaborado para o efeito. Os itens que se referem a cada eixo (filiação, cognitivo e de autonomia social) são 9. Também são 9 os itens que se referem a cada um dos atores (pais, professores/diretor de turma, colegas). Construímos frases em que associámos cada um dos atores a cada uma das dimensões dos eixos (filiação -

afeto, aceitação; realização –; estimulação, experimentação e reforço; sociabilidade – comunicação, consideração e participação).

Foram apresentadas essas frases e pedia-se aos alunos que se situassem numa escala de concordância de 5 posições que ia de “concordo muito” a “discordo muito”. Consideraremos assim que as respostas são indicadores de intensidade do tipo de interação.

As análises mostram que o resultado global e as diferentes sub-escalas consideradas apresentam uma boa consistência interna (Tabela 1).

Tabela 1 — Resultados das Análises de Consistência Interna

		Nº itens	Alpha de Cronbach
	Resultado global	27	.903
SUB-ESCALAS	Família (pais)	9	.871
	Escola (Professores / Diretores de Turma)	9	.911
	Colegas / pares	9	.858
SUB-ESCALAS	Filiação	9	.748
	Realização	9	.762
	Sociabilidade	9	.718

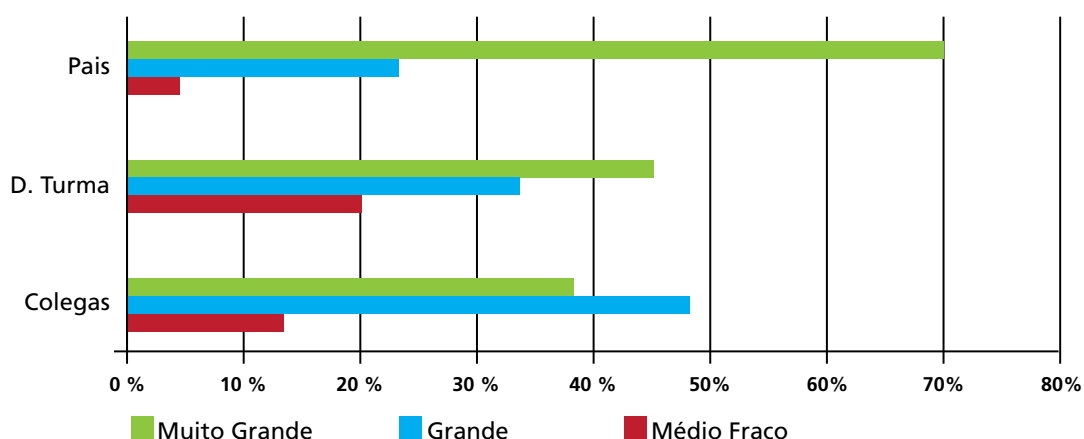
4. Resultados

Optámos pela apresentação dos resultados sob a forma de gráfico, para facilitar a apreensão imediata das tendências¹.

4.1 Os alunos e as interações

Começamos por apresentar as tendências encontradas para os indicadores agregados das respostas dos alunos segundo “os outros” das relações: pais, professores ou colegas (Gráfico 1).

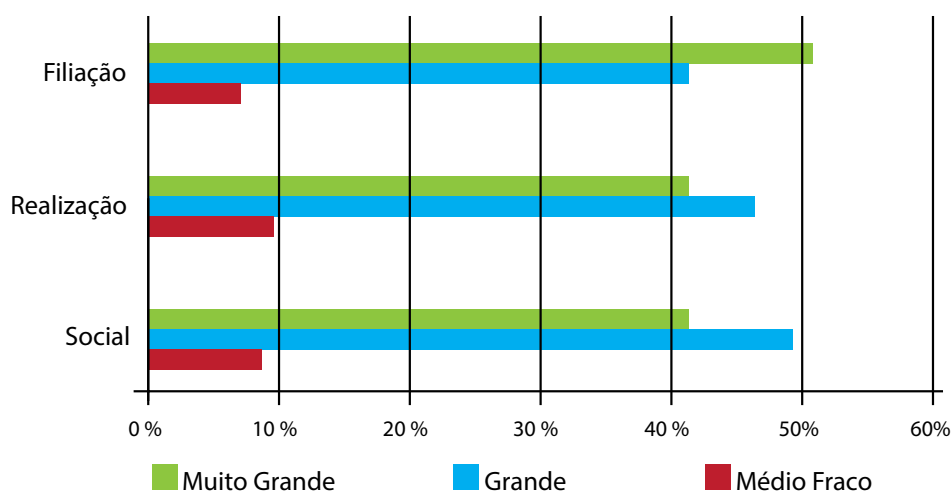
Gráfico 1 — Intensidade das interações com os diferentes atores



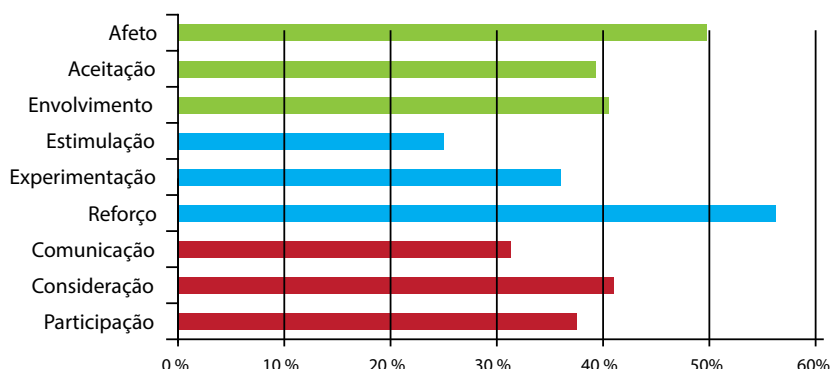
4.2 Interações de filiação, realização e sociabilidade

Apresentamos agora os indicadores agregados das interações de filiação, de realização e de sociabilidade. Através da leitura do Gráfico 2, verificamos que a maioria, relativa, dos alunos desta amostra situa a interação ao nível da filiação na intensidade muito grande. De forma distinta as relações de sociabilidade e de realização situam-se na intensidade grande

Gráfico 2 — Intensidade das interações de filiação, realização e sociabilidade



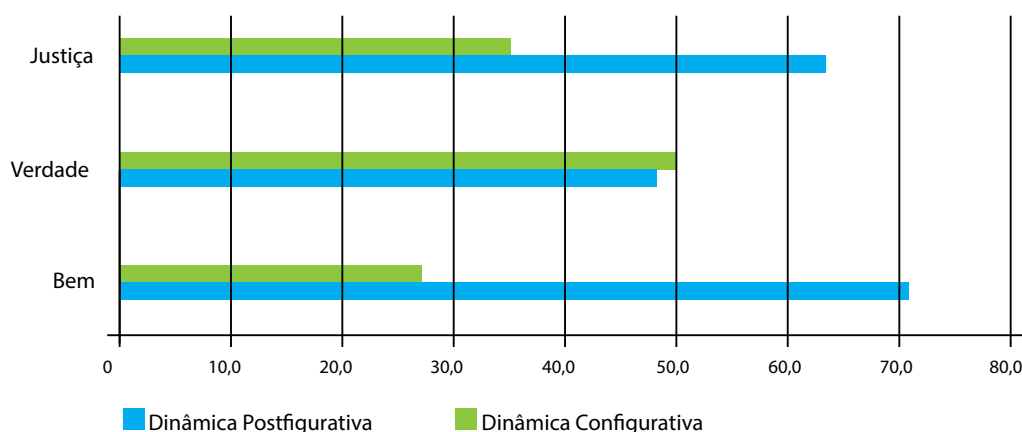
Com o objetivo de comparar o conjunto das nove dimensões, 3 de cada eixo, no gráfico seguinte apresentamos a percentagem de alunos que assumem estas dimensões como muito intensas nas interações que mantêm com pais, professores/diretor de turma e com colegas.

Gráfico 3 — Intensidade das interações de filiação, realização e sociabilidade

No eixo da filiação destaca-se a dimensão do afeto. No eixo da realização a dimensão mais referida como muito intensa é o reforço, surgindo a estimulação em último lugar. No eixo da sociabilidade o maior número de referências à intensidade muito grande é para a consideração, relegando a consideração para uma posição menos forte.

4.3 Interações e clarificação de valores

Verificamos, pela análise do gráfico 4, que a clarificação dos diferentes valores repousa em dinâmicas diferentes. Com efeito o “Bem” e a “Justiça” têm de forma muito nítida, uma predominância postfigurativa. Já na clarificação da “Verdade” há um equilíbrio entre a dinâmica postfigurativa e configurativa.

Gráfico 4 — Interações e clarificação de valores

4.4 As interações segundo a experiência familiar e escolar

Apresentamos na tabela 2 as probabilidades de erro das tabelas de contingência que nos permitem analisar as variações das representações dos alunos em relação às interações familiares e escolares.

Tabela 2 — Variação dos eixos de filiação, realização e sociabilidade com outras variáveis.

VARIÁVEIS		EIXOS		
		Filiação	Realização	Sociabilidade
Familiares	Nível de Instrução familiar (N.I.F.)	n.s.	n.s.	n.s.
	Auscultação pelos pais	.002	<.001	<.001
Escolares	Ano	<.001	<.001	.001
	Retenções	n.s.	n.s.	n.s.
	Auscultação dos alunos	<.001	<.001	<.001
O OUTRO DA RELAÇÃO				
		Pais	Prof	Colegas
Familiares	Nível de Instrução familiar (N.I.F.)	n.s.	n.s.	.02
	Auscultação pelos pais	<.001	.02	.001
Escolares	Ano	<.001	<.001	n.s.
	Retenções	n.s.	n.s.	n.s.
	Auscultação dos alunos	<.001	<.001	<.001
CLARIFICAÇÃO DE VALORES				
		Bem	Verdade	Justiça
Familiares	Nível de Instrução familiar (N.I.F.)	n.s.	n.s.	n.s.
	Auscultação pelos pais	n.s.	n.s.	<.001
Escolares	Ano	n.s.	n.s.	n.s.
	Retenções	n.s.	n.s.	n.s.
	Auscultação dos alunos	n.s.	.03	.02

Nota: n.s = não significativo.

Constatamos que nenhum dos indicadores agregados da filiação, da realização e da sociabilidade varia com o nível de instrução familiar (N.I.F.). O que emerge como importante é a modalidade de interação (auscultação pelos pais) e não os estudos

que os pais. Já para os indicadores escolares, todas as relações variam com o ano escolar frequentado pelos alunos e com o sentimento de ser ouvido pelo diretor de turma (auscultação dos alunos) mas não variam com a existência de retenções no percurso escolar.

No que toca ao reconhecimento das interações com outros apenas a relação com os colegas varia com o NIF: são os jovens de famílias com maiores níveis de instrução que maior intensidade atribuem às relações com os colegas. A intensidade reconhecida às relações com os diferentes atores é tanto maior quanto mais forte é a auscultação por parte dos pais e do diretor de turma.

Verifica-se auscultação dos alunos pelos professores/diretores de turma está relacionada com a clarificação da “verdade” e “justiça” e a auscultação pelos pais com a clarificação da “justiça”.

5. Conclusões

O desenvolvimento de cada pessoa acontece em interação com os outros.

Independentemente do local do mundo em que os estudos possam ser realizados, sabe-se que os alunos e o seu desenvolvimento acontecem em quadros de socialização primária e secundária. Nos contextos da família, da escola, e da relação com pares são gradualmente desenvolvidos vínculos, afetos e aceitação.

A presente investigação mostrou que os jovens da amostra estudada (alunos que frequentam entre o 9º e o 11º ano de escolaridade) reconhecem uma intensidade tendencialmente muito grande das interações com os pais. E este resultado é particularmente interessante quando se trata de jovens a atravessar uma etapa em que assumem muitas vezes atitudes de distanciamento, o que corresponde à procura de autonomia em relação às figuras parentais (Bergen & Bergen, 2009), ganhando estatuto específico e adotando novos papéis (Bateson, 1987) nomeadamente de aproximação aos amigos (pares) e desenvolvimento de relações amorosas. A relação com os professores / diretor de turma situa-se a um nível menos intenso do que a dos pais mas ligeiramente mais intenso do que as interações com os colegas. Este reconhecimento pelos próprios jovens da relação com os professores é notável. Seria bom que os professores ponderassem estes resultados e pensassem neles quando se confrontam com comportamentos difíceis de alunos.

Nas modalidades das interações, a filiação – globalmente considerada em relação

a pais, professores e pares - é percebida pelos alunos com uma intensidade muito forte. Nestas inclui-se a grande intensidade do afeto, corroborando-se a importância da vinculação com a família e com outras pessoas que não são da família (Relvas, 1999; Bergin & Bergin, 2009), nomeadamente os professores / diretor de turma e colegas. Ao nível da realização e da sociabilidade a interação é percebida pelos alunos como sendo grande. Na realização é de destacar que os alunos sentem mais o reforço do que a estimulação. Na sociabilidade destaca-se a consideração seguida da participação, sendo de realçar que a comunicação vem em terceiro lugar. Estes resultados apontam para eventuais problemas de comunicação, aos quais nem sempre se dá a devida atenção. cremos importante salientar que os participantes no estudo se encontram em fases de transição no seu percurso escolar. A qualidade do ambiente em que o desenvolvimento ocorre, o reconhecimento social e a qualidade das relações de amizade (Fraley et al., 2013) são importantes ainda que variem de pessoa para pessoa. Os vínculos seguros entre professor / diretor de turma e alunos, as expectativas elevadas, atitudes de ajuda/cooperação e aceitação do outro e a implementação de estratégias adequadas que visem promover a qualidade das relações surgem como sugestões (Bergin & Bergin, 2009) nas quais os alunos podem ver reconhecido o seu esforço e empenho, contribuindo para o sucesso educativo (Cappella et al., 2012; Stulmaker, 2013) e a participação.

Relativamente à clarificação dos valores, muitas vezes se ouvem adultos dizer que as referências dos jovens são os outros jovens, ou seja os adultos tem muitas vezes a ideia que os jovens constroem o seu referencial de valores numa dinâmica configurativa. Os nossos resultados não o confirmam. A referência predominante parece ser os adultos no que se refere à clarificação entre o bem e o mal e do justo e injusto. Já para destringir o verdadeiro do falso os jovens da nossa amostra dispersam-se por grupos de dimensão equivalente entre a dinâmica postfigurativa e a configurativa.

Interrogámo-nos se a representação que os alunos têm das suas interações, em termos dos outros com quem interagem, do cariz da interação e com quem têm mais possibilidade de clarificar valores variaria com diferentes indicadores familiares e escolares.

Os dados demonstraram que nenhum dos indicadores agregados da filiação, realização e sociabilidade varia com o N.I.F. mas todos variam com o sentimento de ser ouvido pelos pais nas decisões relevantes. Diremos que o importante aqui não

é o que os pais são em termos de posição social mas o que fazem em termos de interação. Saliente-se que esta tendência é comum à encontrada em estudos sobre cidadania (Alves-Pinto, 2013) e sobre clima de escola (Teixeira, 2013). Da experiência escolar, existem variações com o ano mas não com as retenções. São os alunos do 9º ano os que manifestam opiniões mais favoráveis. Só estudos complementares, de caráter mais qualitativo, nos podem ajudar a interpretar esta tendência. Tal como com os pais, a intensidade reconhecida aos três eixos aumenta ao aumentar o sentimento de auscultação dos alunos pelo diretor de turma.

A opinião sobre a intensidade de relação com os diferentes atores segundo o nível de instrução familiar se mantém a mesma tendência para os pais e professores. De forma distinta, a intensidade da relação com os colegas da escola varia com o nível de instrução familiar. Este resultado poderá estar relacionado com práticas de sociabilidade inter pares diferentes segundo as posições sociais. Já na variação com o ano registamos a situação inversa: há variações na relação com os pais e professores e não com a dos colegas. E são sempre os alunos do 9º ano que são os mais positivos. O ano mais crítico no que se refere à relação com os professores é o 10º ano, ano em que os alunos se têm de adaptar a novas exigências.

A clarificação dos valores apresenta um quadro diferente, sendo a tendência geral de não variação com os indicadores familiares e escolares. As variações da clarificação dos valores que existem é no sentido de quanto mais os jovens são ouvidos pelos pais e pelo diretor de turma mais intensa parece ser a clarificação de valores.

As opiniões aqui expressas pelos jovens poderão ser um ponto de partida de reflexão para pais e professores. Para os pais, no sentido de desenvolver práticas de confirmação do jovem como interlocutor e participante nas decisões. Para os professores, criando espaços e ocasiões de formação individual e cooperativa, para se poderem desenvolver dotando-se de competências e estratégias adequadas. Estratégias que visem promover relações pedagógico-afetivas adequadas, criar um clima de cooperação que fomente a auto-estima, aprofundar competências de escuta ativa, gerir as situações em contexto de sala de aula e definir os contextos de ação (Stulamaker 2013). Ao nível das interações professor – aluno sentimo-nos confirmados, pelos nossos resultados, na importância que atribuímos a que estas ocorram tanto ao nível da instrução, do emocional e do comportamental em convergência com Hamre e Pianta (2010).

A pessoa do aluno poderá desabrochar na medida em que nas interações com os “outros” significativos possa explorar as potencialidades das diferentes modalidades apontadas pelos eixos de desenvolvimento criando ele próprio a sua forma genuína de caminhar. E que os adultos tenham a qualidade de presença que assegure por um lado a segurança conveniente e o espaço de ao devir de cada um.

Nota

1 – As tabelas relativas aos gráficos apresentados serão disponibilizadas a quem o solicitar.

Referências

- Alves-Pinto, C.** (2003). Da socialização familiar à socialização escolar: representações de pais e alunos sobre as práticas educativas familiares. In C. Alves-Pinto & M. Teixeira (Eds.), *Pais e escola - parceria para o sucesso* (pp. 21-70). Porto: ISET.
- Alves-Pinto, C.** (2008). Da complexidade da socialização escolar. In C. Alves-Pinto, (Ed.), *Alunos na Escola: imagens e interações* (pp.17-78). Porto: ISET.
- Alves-Pinto, M. C.** (2013). O olhar dos alunos sobre a cidadania; a pessoa, a pertença e a participação. Comunicação apresentada no *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 15-17 de Julho.
- Alves-Pinto, C., & Teixeira, M.** (Eds.). (2003). *Pais e escola - parcerias para o sucesso*. Porto: ISET.
- Bateson, G.** (1987). *Natureza e Espírito*. Lisboa: D. Quixote.
- Bergin, C., & Bergin, D.** (2009). Attachment in classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170. doi: 10.1007/s10648-009-9104-0.
- Borges, P.** (2008). Alunos na escola: imagens e interações de e com professores. In C. Alves-Pinto. (Ed.), *Alunos na Escola: imagens e interações* (pp.117-204). Porto: ISET.
- Bretherton, I.** (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
- Bronfenbrenner, U.** (1995). Developmental ecology through space and time: a future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington: American Psychological Association.
- Curwin, R., & Curwin, G.** (1993). *Como fomentar os valores individuais*. Lisboa: Plátano.

- Erikson, E.** (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Figueirido, B.** (2003). Vinculação materna: contributo para a compreensão das dimensões envolvidas no processo inicial de vinculação da mãe ao bebé. *Revista Internacional de Psicologia Clínica y de la Salud*, 3 (3), 521-539.
- Fraley, R., Roisman, G., Both-LaForce, C., Owen, M., & Holland, A.** (2013). Interpersonal and genetic origins of adult attachment styles: a longitudinal study from infancy to early adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(5), 817-838. doi: 10.1037/a0031435.
- Guimarães, S., & Boruchovitch, E.** (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.
- Hamre, B., & Pianta, R.** (2010). Classroom environments and developmental processes: conceptualization and measurement. In J. Meece & J. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling and human development* (pp.25-41). New York: Routledge.
- Hazan, C., & Shaver, P.** (1994). Deeper into attachment theory. *Psychological Inquiry*, 5, 68-79.
- Jongenelen, I., Soares, I., Grossmann, K., & Martins, C.** (2006). Vinculação em mães adolescentes e seus bebés. *Psicologia [online]*, 20 (1), 11-36.
- Mead, M.** (1971). *Le fossé des générations*. Paris: Denoëlf Gonthier.
- Melo, L.** (2008). O poder e as estratégias dos alunos. In C. Alves-Pinto (Eds.), *Alunos na Escola: imagens e interações* (pp.205-228). Porto: ISET.
- Mota, C., & Matos, P.** (2008). Adolescência e institucionalização numa perspetiva de vinculação. *Psicologia & Sociedade*, 20 (3), 367-377.
- Pourtois, J., & Desmet, H.** (1997). *A educação pós-moderna*. Lisboa: Edições Piaget.
- Reio, T., Marcus, R., & Sandres-Reio, J.** (2009). Contribution of student and instructor relationships and attachment style to school completion. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(1), 53-71.
- Relvas, A.** (1996). *O ciclo vital da família – perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Relvas, A.** (1999). A escola de ontem face aos adolescentes de hoje: como poderá ser amanhã?. In M. Pinto, J. Tedesco, J. Pais, & A. Relvas (Eds.), *As pessoas que moram nos alunos* (pp. 75-96). Porto: Edições Asa.
- Rogers, C.** (2009). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais.
- Sampaio, D., & Gameiro, J.** (2002). *Terapia familiar*. Porto: Edições Afrontamento.

Stulmaker, H. (2013). Counseling-based teacher interventions: defining, exploring, and differentiating. *International Journal of Play Therapy*, 22(1), 2-12. doi: 10.1037/a0030195.

Teixeira, M. (1995). O professor e a escola, Amadora: McGrawHill.

Teixeira, M. (2008). Clima de escola na perspectiva dos alunos. In C. Alves-Pinto, (Ed.), *Alunos na Escola: imagens e interações* (pp.79-116). Porto: ISET.

Teixeira, M. (2013). Os olhares dos alunos sobre a escola: clima e sentido de pertença. Comunicação apresentada no *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 15-17 de Julho.

Os jovens e a cidadania em 2013: O olhar de alunos do ensino secundário / Pupils and citizenship: The person, the institutions and participation

Conceição Alves-Pinto

ISSET Instituto Superior de Educação

e Trabalho (Portugal)

mcalvespinto@gmail.com

Resumo

Enquadramento Conceptual: Reconhece-se atualmente a importância de a escola assumir uma função de educação para a cidadania. Consideramos que a escola é, ela mesma, um tempo e um espaço de cidadania. Aí os alunos, enquanto pessoas, criam e recriam os sentidos atribuídos à forma de ser e de estar em sociedade, às diferentes pertenças que estruturam a sua identidade, e às diferentes esferas de participação social. Na delimitação do ser cidadão ou cidadã destacamos três dimensões: ser pessoa, vínculo a instituições e participação, cada uma desdobrada em duas subdimensões. **Objetivos:** Apreender os sentidos atribuídos por alunos do ensino secundário a estas dimensões da cidadania; detetar eventuais evoluções ocorridas na última década; analisar relações com as características familiares em termos de instrução e de interação familiar. **Metodologia:** A amostra é constituída por alunos de escolas distribuídas de norte a sul do país. O instrumento de recolha de dados é um questionário que corresponde a uma versão simplificada de um instrumento concebido há uma década. Para a análise dos dados utilizámos estatística descritiva e inferencial e cálculo da consistência interna do instrumento de recolha de dados. **Resultados:** Os resultados obtidos para as dimensões referidas revelam fortíssimas relações entre si. Qualquer uma das dimensões varia com o estatuto, que é reconhecido ao jovem, na rede comunicacional na família. A consistência interna é muito forte. **Conclusão:** A forma de ser e de estar dos jovens em sociedade, as

atitudes face a instituições e a relevância dada à participação estão fortemente interligadas. E o mais relevante parece ser não o nível de instrução familiar mas sim a dimensão relacional na família, o que pode ter implicações significativas para a intervenção educativa.

Palavras-chave: Envolvimento, Alunos, Cidadania, Participação, Pessoa, Socialização familiar.

Summary

Conceptual Framework: It is currently recognized the importance of the assumption of the role of citizenship education at school. We consider that school is, in itself, a time and a space of citizenship. It is where students, as individuals create and recreate the meanings attributed to the way of being and living in society, to the different affiliations that shape their identity, and to the different spheres of social participation. Through this delineation of what it is to be a citizen we highlight three dimensions: being a person, institutions ties and participation. Each dimension is then subdivided into two sub dimensions. **Objectives:** To grasp the meanings attributed by secondary school students to citizenship dimensions; to sense any existing developments over the last decade; to analyze the relationships between family characteristics in terms of instruction and family interaction. **Methodology:** The sample consists of students originating from schools distributed from the north to the south of Portugal. The collection data instrument is a questionnaire which corresponds to a simplified version of an instrument designed a decade ago. As data analysis we used descriptive and inferential statistics. It is further estimated the internal consistency of the data collection instrument. **Results:** The data collection results obtained related to the dimensions listed above show that there are very strong relations among themselves. None of the dimensions vary with the level of family instruction, but they vary with the status, which is accorded to the young person in the family communication network. Internal consistency is very strong. **Conclusion:** The way and form of being of young people in society, the actions towards institutions and the relevance given to participation are strongly intertwined. And the most important conclusion seems to be that the relevance lies not within the level of family education but within the family relational dimension.

Keywords: Engagement, Students, Citizenship, Participation, Person, Family Socialization.

1. Introdução

Muito se fala sobre a crise económica que Portugal e toda a Europa estão atravessando. E esta crise não é só da economia mas é de toda a sociedade. Muito daquilo que considerávamos adquirido no nosso modo de vida, do nosso ser em sociedade parece estar em perigo. Estamos diante de uma crise, no duplo sentido de perigo e oportunidade.

É neste contexto que retomámos uma temática por onde tínhamos realizado uma curta incursão há 10 anos: que sentido tem para os jovens ser cidadão na sociedade atual?

2. Cidadania ou cidadanias

O interesse por captar o sentido do ser cidadão para os jovens que, no final da adolescência, princípio da juventude permanecem na escola situa-nos no âmago de uma problemática complexa, plural e que carece de contextualização.

A escola tem tido desde sempre uma função relevante na promoção de cidadania junto das novas gerações que sobreviviam por períodos mais longos na escola. E isto de forma explícita ou implícita, do currículo formal e do oculto. A atribuição explícita à escola da função de educação para a cidadania tem vindo a acentuar-se em Portugal e na Europa. A emergência da expressão de *educação para a cidadania*, nos documentos oficiais reguladores da vida das escolas, está generalizada nas escolas portuguesas. A educação para a cidadania será eventualmente uma das poucas expressões que é aceite, pelo menos aparentemente, de forma pacífica pela grande maioria das escolas. O que não significa que todos lhe deem o mesmo conteúdo, que haja unanimidade e nem mesmo convergência no sentido que lhe é dado.

2.1 Cidadania e o deslaçar das relações em sociedade

Pensamos que esta convergência pode ser lida como uma reação à percepção de uma certa crise das instituições, do deslaçar das relações na sociedade em geral e nomeadamente nos contextos sociais em que os alunos, enquanto jovens, se inserem. E isto vai de par com um inerente desgaste da confiança recíproca impedindo que a vida em sociedade possa proporcionar espaços de segurança fundamentais para uma vida em comum saudável. Este deslaçar dos laços sociais acaba por se manifestar nas modalidades, por vezes problemáticas, de convivência na escola. E, de maneira mais ou menos confusa, acredita-se que a educação para a cidadania pode ser uma forma de abrir para formas de convivência mais saudáveis reforçando a confiança nas instituições e os laços intrageracional e intergeracional. No fundo o que está subjacente, embora nem sempre formulado claramente, é a procura de algo que permita encontrar novas formas de tecer os laços que foram sendo deslaçados pela evolução dos modos de convivência e de reconhecimento recíproco na vida social, escolar e familiar.

Ora se a educação para a cidadania tem atualmente uma presença assegurada nos projetos educativos de escola, já as estratégias para a sua promoção, na maior parte dos casos, ou estão insuficientemente formuladas ou estão mesmo ausentes.

2.2 Cidadania – conceito polissémico

Mas não são só as estratégias que devem ser aclaradas. Apesar da educação para a cidadania recolher uma aceitação alargada, com os perigos inerentes de estar na moda, reconhecemos que urge fazer um esforço de clarificação do que se entende por cidadania. Com efeito o conteúdo que os atores escolares dão à cidadania parece longe de estar elucidado. Por detrás de uma mesma palavra, uma diversidade considerável de entendimentos se ocultam, sem que disso muitos se deem conta.

A elucidação aprofundada do nosso entendimento de cidadania não cabe no espaço desta comunicação. Estamos conscientes de que a problemática é complexa e que a palavra cidadania tem um leque muito alargado de aceções (Sacristan, 2002). Não podemos no entanto deixar de situar, mesmo de forma sintética, a

nossa abordagem. Para isso referiremos apenas duas abordagens de cidadania, que entendemos como ideais tipo que, em certo sentido, se situam nos extremos de um leque alargado.

Por um lado existe uma aceção de cidadania, com raízes na tradição liberal e republicana que será constituída por um conjunto de comportamentos, a serem transmitidos, às jovens gerações, enquanto corpo doutrinário. Em certo sentido consiste numa absolutização de um determinado referencial de valores para aqueles que comungam dessa formulação cultural. Esta absolutização pode traduzir uma atitude de superioridade moral enraizada no passado. O revisitar da história da cidadania em Portugal mostra-nos como esse entendimento de cidadania, evita, quando não exclui, qualquer diálogo exterior à sua definição da realidade e não é necessariamente portadora de inclusão mas pelo contrário pode ser promotora de exclusão (Ramos, 2004).

Num outro extremo procura-se pensar os laços de cidadania num mundo onde a primazia "é dada ao indivíduo dotado de liberdade de escolha e ator da sua própria identidade" (Singly, 2003) mas que só existe na relação com os outros. Falaremos de cidadania como a capacidade de cada um assumir a sua própria autonomia, de se relacionar com outros, de dar sentido e recriar os laços sociais e de optar por modalidades de participação social global ou de proximidade. Noutros temos a sua forma de se tornar cidadão, membro, participante na "cidade". O que não pode evitar a problemática da identidade e da pertença que inicialmente tem uma determinada configuração mas que, na sua evolução, é atravessada por dinâmicas diversas de desconfiguração e reconfiguração. A nossa abordagem localiza-se essencialmente nesta perspetiva.

Consideramos que a escola é, ela mesma, um tempo e um espaço de cidadania. E isto tendo em conta quer os constrangimentos do espaço escolar quer as contingências da etapa de desenvolvimento pessoal dos jovens a quem é atribuído o estatuto de alunos.

Constrangimentos do espaço escolar, entendido na sua dimensão sociológica, que tem dimensões paradoxais como seja a que decorre por um lado de ser uma instituição que visa a transmissão de uma herança cultural construída ao longo de muitas gerações e por outro preparar os jovens para um futuro desconhecido. Ou podemos dizer com Guy Coq que a função educativa da escola se desenrola em torno de três polos: o jovem, a sociedade e a civilização (2005). E a globalização que

atravessa todos os setores da vida em sociedade aprofunda a complexidade desta problemática (Sacristán, 2005).

Contingências da etapa de vida da pessoa dos alunos, para quem a identidade pessoal e a definição das suas pertenças é, do ponto de vista psicológico, primordial sendo vivido no seio de paradoxos existencialmente muito exigentes (Delage & Pedrot, 2005). Etapa em que os alunos, enquanto pessoas, criam e recriam os sentidos atribuídos à forma de ser e de estar com outros, às diferentes pertenças que estruturam a sua identidade, e às diferentes esferas de participação social. Com efeito os alunos na escola, a par dos conteúdos, apreendem a forma como os adultos, e nomeadamente os professores, se situam em sociedade: apreendem a relação que os professores têm com o saber, a modalidade de interação com os alunos, a relevância que dão à partilha das decisões partilháveis e à implicação de todos na construção do sentido do viver em conjunto. E a experiência de cada jovem pode ter tonalidades muito diversas, sendo a pragmática da comunicação muito útil na distinção de experiências de confirmação de rejeição e de desconfirmação. É a desconfirmação, na negação do próprio estatuto de interlocutor, que pode ter consequências mais devastadora numa educação para a cidadania. E é através das vivências que os jovens vão fazendo nos espaços que frequentam que eles se vão sensibilizando e vão dando crédito a determinadas formas de ser, estar e se envolver com os outros na «cidade» a construir.

2.3 O nosso entendimento de Cidadania

Ao procurar pensar o ser cidadão na sociedade atual, tivemos necessidade de refletir no ser pessoa, nos laços sociais que estruturam as pertenças que tecem identidade de cada um e ainda no sentido atribuído à participação nos diferentes círculos em que cada um se movimenta.

2.3.1 Pessoa

Um cidadão começa por ser pessoa. Direi com Rogers que o que está em causa é “tornar-se pessoa” (1985). E nesse processo de tornar-se pessoa cada um é confrontado com escolhas de fundo, como as que nos são apresentadas por E. Fromm

no seu livro “Ter ou Ser” (1978). No âmbito da nossa abordagem destacamos duas vertentes do ser pessoa. Numa primeira centrámos a nossa atenção no ser-sujeito traduzidos em aspetos como o autoconhecimento, a capacidade de autorreflexão e de auto-orientação e a coerência. Numa segunda vertente interessou-nos o ser-de-relação, destacando características como a abertura ao outro, a aceitação do outro, o ser para o outro e o estar com os outros. Concordar-se-á que todos estes aspetos são relevantes para apreender a forma como se entende a pessoa do cidadão.

2.3.2 Laços às Instituições, à Sociedade

Um cidadão existe numa “Cidade” que o é pelas suas instituições. Distinguimos aqui claramente instituição de organização, pese embora que com o decorrer do tempo muitas instituições tendam a tomar forma de organizações, mas não se podendo reduzir a estas. Instituições, no sentido de formas instituídas de nos relacionarmos uns com os outros. E os cidadãos são-no através dos laços às instituições e através da confiança que depositam nas interações que as tecem. Laços e confiança que alimentam o sentido de pertença. E aqui um campo vasto de interrogações se abre. Muitos de nós, adultos, crescemos sem nos termos de interrogar onde pertencíamos. Havia pertenças que nos eram dadas à partida e permaneciam. Cada um, à sua maneira retirava daí uma considerável segurança. Mesmo quando as contestava. Fomos construindo novas pertenças e reconstruindo o sentido das primitivas.

Mas atualmente os jovens estão a fazer o seu processo de construção de referências numa sociedade muito diferente daquela que foi experimentado pelas gerações anteriores. As instituições que pareciam dotadas de perenidade são apanhadas no turbilhão das mudanças sociais e culturais. A família tem-se vindo a reconfigurar. Os espaços de socialização primária coexistentes com a família foram-se generalizando. A socialização escolar foi-se prolongando e estendendo a grupos que anteriormente tinham uma passagem fugaz pela escola. À anterior segurança decorrente de alguma perenidade dos quadros de pertença contrapõe-se atualmente uma permanente mudança, com a conseqüente reformulação de pertenças. O desenvolvimento da comunicação digital abre espaços de comunicação e de construção de laços, mesmo fugazes, anteriormente inimagináveis. E todos estes desenvolvimentos não serão indiferentes à reconfiguração das pertenças que estruturarão a vida dos jovens e aos laços que eles sentirão ter com a sociedade.

Para apreender esta complexa realidade considerámos dois conjuntos de laços à sociedade: um primeiro conjunto articulado em termos de interesse e um segundo conjunto de tonalidade mais emocional. Sem o ter feito de forma explícita, estes dois conjuntos de laços fazem-me pensar à distinção entre comunidade e sociedade Weber (1971) e os laços inerentes a estas duas formas de “sociação”. Nos primeiros os laços são mais racionais e de coordenação de interesses enquanto nos segundos são de cariz predominantemente afetiva. Considerámos que os laços sociais se poderão manifestar no interesse pelos direitos individuais, pelos temas da atualidade, na aceitação da legalidade corporizada nas leis e no sentido atribuído aos processos eleitorais. Como laços identitários, de conotação mais afetiva, consideramos o sentimento de ser português, de ser europeu, o conhecimento das tradições assim como a atitude face a símbolos nacionais.

2.3.3 Participação

Finalmente um cidadão participa na “Cidade”. Mas numa sociedade que é policêntrica, que tem muitos espaços e campos de eventual participação. E a sua intervenção pode expressar-se de forma diversa. Optámos por distinguir a participação societal e a participação de proximidade. Na participação societal considerámos a defesa do ambiente, o protesto contra injustiças, a luta por direitos coletivos e a resolução de problemas coletivos. Já a participação de proximidade releva de experiência direta em quadros mais próximos, ao nível da sua comunidade, da associação de estudantes, na resolução de problemas locais e de apoio aos mais desfavorecidos.

2.4 A Cidadania e os quadros de socialização

Sendo a população alvo deste estudo jovens alunos do ensino secundário, importava contextualizar as suas respostas em termos dos quadros de socialização mais marcantes da sua experiência atual: a família e a escola. A família, que tendo tido uma importância muito particular na socialização primária, continua a tê-la, mas de forma diversa aquando do ingresso na escola. E à medida que o jovem vai avançando, a socialização escolar vai sendo compaginada pelo próprio jovem com

a socialização familiar. E isto independentemente, ou para além, dos acordos ou desacordos que possam existir entre os pais e os professores. A figura do “go-between”, que Perrenoud (1987) utilizou para grupos etários mais novos, pode, com algumas adaptações, continuar a ser pertinente mesmo no secundário, embora agora com uma pilotagem essencialmente feita pelo próprio jovem.

É frequente, na literatura sobre a escolaridade de crianças e jovens, a referência às diferenças decorrentes da maior ou menor proximidade da família à cultura escolar. E essa proximidade toma muitas vezes como indicador o nível de instrução familiar. No entanto nas investigações que temos vindo a realizar, com amostras de alunos do secundário, tem-nos surgido, desde 1985, (Alves-Pinto, 1995) de forma recorrente uma ausência de relação entre o nível de instrução familiar – entendido com o nível de instrução mais elevado entre o pai e a mãe – e as atitudes face à escola. Não interpretamos este resultado como se a família seja irrelevante nesta problemática. Admitimos isso sim que o indicador da instrução familiar, que aponta para uma determinada posição face à escola, uma maior ou menor facilidade de descodificação autónoma dos códigos escolares, e associada nos anos 70 e 80, em autores como Basil Bernstein a determinadas práticas educativas, não será o mais relevante. Diremos que o mais relevante se situará do lado das interações familiares, nomeadamente nos estilos familiares de exercício de autoridade e apoio dos pais, de espaço para a assunção de autonomia progressiva dos filhos, do estatuto que é reconhecido aos filhos nos processos de comunicação e decisão. E se há toda uma literatura sobre a relação dos estilos educativos e práticas educativas com as posições sociais, incluindo a instrução familiar, muitas vezes ela generaliza o que se encontra para as crianças em fases iniciais de escolaridade aos jovens mais avançados do percurso escolar. Admitimos que temos de começar a utilizar outros indicadores para compreender a relação entre vivência escolar e representações escolares e sociais dos alunos.

3. Questões orientadoras da investigação

Nesta investigação fomos orientados, mais do que por uma pergunta de partida por um feixe de perguntas. Passamos a enunciá-las:

- a)** Quais as representações que os jovens, a frequentar o secundário, têm das diferentes dimensões de cidadania acima enunciadas, nomeadamente em termos de importância que lhes atribuem?
- b)** Que relação entre representações de cidadania e família? Posição social ou interação no quadro familiar?
- c)** As representações dos jovens sobre a cidadania têm evoluído? Em que sentido?
- d)** Qual a consistência interna das dimensões de cidadania consideradas neste estudo?

4. Instrumento de recolha de dados e amostra

O Instrumento de Recolha de Dados, que utilizamos nesta investigação, está integrado num questionário da autoria conjunta de M. Teixeira, C. Alves-Pinto e P. Borges. Este questionário, que foi concebido para a realização de investigações sobre o clima de escola, a cidadania, a socialização e as práticas docentes, dá a possibilidade de posteriormente se fazerem análise entrosando estas temáticas (Teixeira, 2013; Borges, 2013).

O instrumento de recolha de dados sobre cidadania é composto de 24 itens que foram concebidos como indicadores da importância atribuída pelos jovens ao Ser-Sujeito e Ser-de-Relação (dimensão da pessoa); aos Laços-Sociais e Laços-Identitários (dimensão de Laços à Sociedade) e à Participação-Societal e Participação-de-Proximidade (dimensão de participação).

O questionário que concebemos, para além da caracterização dos respondentes, visava recolher elementos para a construção de indicadores da representação dos alunos acerca i) das dimensões de cidadania; ii) estatuto comunicacional do aluno na família;

Procuraremos analisar se a representação dos alunos sobre as dimensões de cidadania varia com indicadores de posição e de interação familiar.

A amostra, que partilhamos com M. Teixeira e P. Borges, de é constituída por 1639 alunos do ensino secundário, de 7 escolas do Norte, Centro, Grande Lisboa, Alentejo e Algarve. Por ano de escolaridade 37% frequentam o 10º ano, 34,3% o 11º e 28,7% o 12º ano. Quanto ao género, há uma maioria de 55% de rapazes. No entanto as raparigas passam a 56% nos cursos científico-humanísticos e a 51% entre os alunos que nunca foram retidos.

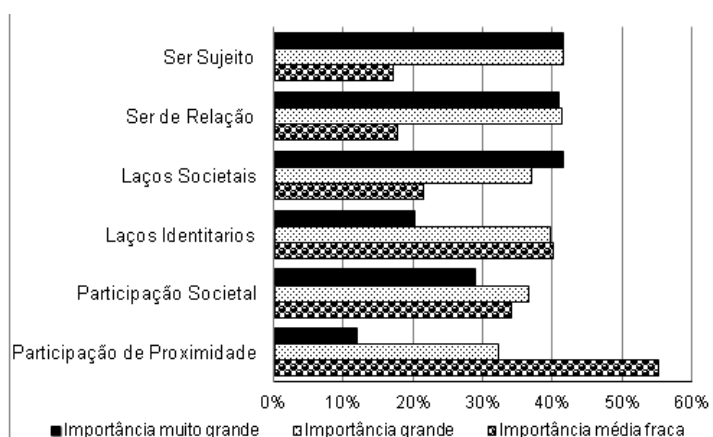
A desigualdade face à escolaridade está plasmada na relação entre o nível de instrução familiar e, por um lado a escolha de curso científico/humanísticos ou curso profissional e por outro no histórico do percurso escolar em termos de repetências. Que quanto mais elevado é o nível de instrução parental maior é a percentagem de alunos que nunca reprovaram e de alunos que optaram por um curso científico-humanístico.

Para a análise dos dados utilizámos estatística descritiva e inferencial e cálculo da consistência interna do instrumento de recolha de dados.

5. Valoração das dimensões de cidadania pelos jovens

No instrumento de recolha de dados a cada uma das subdimensões correspondem 4 frases às quais se pedia que os jovens nos dissessem o grau de importância que atribuíam a cada, numa escala de 5 posições. Para cada subdimensão construímos um indicador agregado com a importância atribuída por cada aluno a esses itens. As distribuições obtidas são apresentadas sob a forma de gráfico.

Gráfico 1 — Importância atribuída às diferentes dimensões de cidadania



A dimensão que recolheu respostas mais favoráveis foi a da Pessoa, tanto para o ser-sujeito como para o ser-de-relação, seguido pela subdimensão dos laços sociais e mais afastadamente a participação societal. Os laços identitários surgem em penúltimo lugar só seguido pela participação de proximidade.

Uma análise mais pormenorizada do contributo de cada item para o score do indicador agregado de cada dimensão sai fora desta comunicação. No entanto a menor valorização da subdimensão que integra indicadores da identidade nacional e europeia deverá fazer-nos refletir sobre as nossas práticas educativas e o pouco relevo que parece estar a ser dado às questões de identidade nacional e europeia. Importa ressaltar que tanto na dimensão dos laços como da participação, os aspetos mais valorizados têm a ver com a vertente societal e menos com a vertente identitária e de proximidade.

6. Cidadania e família: posição e interação

Para analisar eventual relação entre a valoração das componentes de cidadania e indicadores de socialização familiar considerámos dois indicadores. O primeiro que denominamos “nível de instrução familiar” (NIF) corresponde para cada aluno à habilitação escolar mais elevada entre o pai e a mãe. O segundo é um indicador relativamente simples e que se resume a perguntar se o jovem sente que os pais se interessam pela sua opinião quando há que tomar uma decisão com implicações para toda a família. Denominámos este indicador estatuto comunicacional na família.

Num primeiro momento analisámos se havia variação da representação que o jovem tem do seu estatuto comunicacional na família e o nível de instrução familiar. E isto tendo presente o que referimos, aquando da caracterização da amostra, acerca da variação com o nível de instrução quer da opção entre os cursos profissionais e os científico-humanísticos quer no que toca à existências de retenções no percurso escolar. De forma distinta, aqui, não encontrámos variações estatisticamente significativas entre a representação que o jovem tem do seu estatuto comunicacional na família e o nível de instrução familiar (probabilidade de erro é de .396).

Avançámos, então, analisando as eventuais variações das diferentes dimensões da cidadania por um lado, com o nível de instrução familiar e, por outro, com o estatuto comunicacional na família (Tabela 1). Os resultados que obtivemos são impressionantes.

Tabela1 — Variações das dimensões de cidadania com o “nível de instrução familiar” e com o “estatuto comunicacional do aluno na família”

	NÍVEL DE INSTRUÇÃO FAMILIAR	ESTATUTO COMUNICACIONAL NA FAMÍLIA
Ser Sujeito	n.v.	< .001
Ser de Relação	n.v.	.003
Laços Societais	n.v.	.029
Laços Identitários	n.v.	< .001
Participação Societal	n.v.	< .001
Participação de Proximidade	n.v.	< .001

Nota: n.v. = não varia de forma estatisticamente significativa

Constatamos que nenhuma das dimensões de cidadania varia com o nível de instrução (tivera habitacional) dos pais. Em contrapartida todas as dimensões variam, de forma estatisticamente muito significativa, com o sentimento de ser interlocutor nas decisões familiares. Em todas as situações à medida que o estatuto comunicacional na família é mais forte mais valorizadas são as dimensões de cidadania consideradas nesta investigação.

7. Olhares de alunos: de 2003 e de 2013

O instrumento de recolha de opiniões sobre as diferentes dimensões da cidadania é uma versão simplificada de um instrumento que concebemos há uma década, tendo então o dobro dos itens. Cada subdimensão, que agora integra 4 itens, integrava então 8 itens. Esse instrumento foi aplicado a 1080 alunos do secundário tendo revelado uma consistência interna muito elevada - *Alfa de Cronbach* de .945.

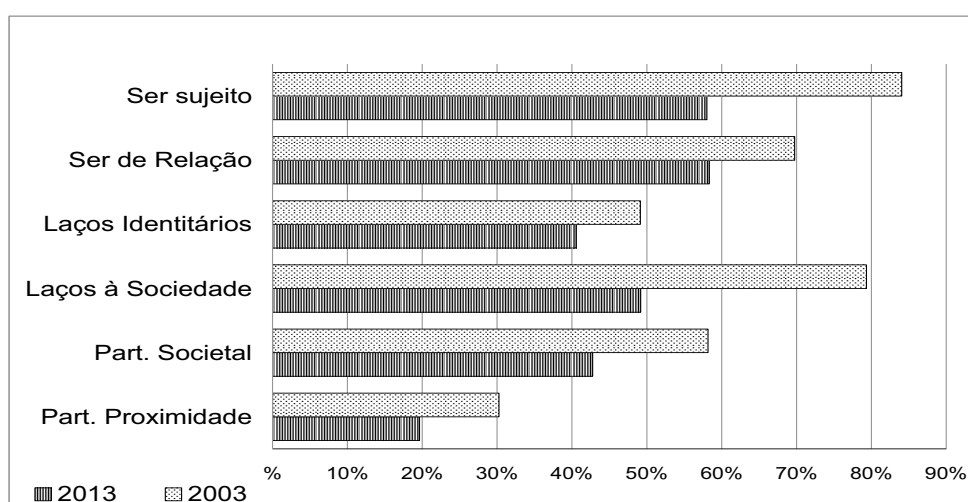
O ensino secundário entretanto generalizou-se de forma mais intensa, tendo sido recentemente declarado escolaridade obrigatória. Considerámos interessante saber se a importância atribuída às diferentes dimensões era semelhante ou, sendo diferente, em que sentido se tinha evoluído. Como o anterior Instrumento de recolha de dados tinha 48 itens, seleccionámos, para esta comparação os 24 itens que foram integrados nesta versão simplificada.

O contraste entre as valorações das diferentes dimensões de cidadania entre 2003 e 2013 revelou-se altamente significativa e, para uma leitura mais simplificada, apresenta-se no gráfico 2.

A tendência é a mesma para a valorização quer da pessoa, enquanto ser sujeito e ser de relação quer para a Pertença, quanto a laços sociais e a identitários quer ainda quanto à participação - societal e de proximidade. Em todas as situações há uma erosão na importância atribuída entre estes dois momentos de recolha.

Feita a mesma análise, mas item por item, encontrámos sempre a mesma tendência.

Gráfico 2 — Importância “Muito grande” e “Grande” das diferentes dimensões cidadania nas investigações de 2003 e 2013



8. Consistência interna

Tendo calculado o alfa de Cronbach para o instrumento de 24 itens encontrámos o valor de 0,901.

Este valor corresponde a um nível muito elevado de consistência.

Calculamos ainda os coeficientes de consistência interna para as dimensões deste instrumento que, relembramos, têm cada uma 8 itens. Os valores encontrados são para a Pessoa .798, para os Laços Sociais .738 e para a Participação .834. Importa lembrar que, tendo o cálculo da consistência interna relação com o número de itens, estes valores apontam também para uma consistência considerável.

9. Conclusões

A consistência interna deste instrumento de recolha de dados confirma-nos na nossa abordagem da cidadania.

A valoração que os jovens escolarizados no secundário dão às dimensões de cidadania revela que, de forma muito expressiva, a pessoa é o aspeto a que se mostram mais sensíveis. As subdimensões numa lógica societal são mais valorizadas do que as relativas a laços identitários e à participação de proximidade. Estas tendências traduzirão as dinâmicas que atravessam a sociedade atual que se têm aprofundado com o processo de globalização e que revelam a necessidade de novas definições das pertenças e do envolvimento social.

Concluimos que a representação da cidadania está relacionada muito fortemente e consistentemente com a experiência familiar, não pelo capital escolar da família mas pelas modalidades de interação familiar. O indicador que utilizámos, denominámo-lo como estatuto comunicacional do jovem na família, podendo também dar-nos informações sobre o nível de confirmação que o jovem sente na família. Dito de outro modo, quanto mais confirmado o jovem se sente no seu estatuto comunicacional na família, maior valor ele atribui ao conjunto das dimensões de cidadania aqui trabalhadas. Salientemos que Teixeira (2013) no seu estudo sobre clima de escola e sentido de pertença encontrou resultados que vão nesta mesma linha.

Ao tentar interpretar a evolução da valoração da cidadania entre 2003 e 2013, que se traduziu numa erosão, pensamos que ela pode decorrer de duas razões, que eventualmente se potenciam.

Por um lado, o conjunto de alunos que atualmente frequentam o secundário é diferente daquele que frequentava o secundário há dez anos. Aqueles eram sobreviventes escolares. Só prosseguiram alguns. O secundário anda não era ensino obrigatório. As decisões de sobrevivência escolar terão assentado em lógicas desiguais segundo os grupos sociais (Boudon, 1973; Alves-Pinto, 1995). Atualmente, ao ter diminuído a intensidade da seleção por sobrevivência, estarão no secundário jovens que há dez anos não teriam aí chegado. Ora não basta declarar obrigatório um determinado nível de ensino para que ele se reformule para receber os jovens que até aí ficavam do lado de fora do sistema (Sacristán, 2001). Não basta que os alunos de diferentes origens frequentem uma mesma escola para que eles partilhem uma cultura comum. Se o sistema de ensino funcionar de forma uniforme com

públicos diversos, em vez de um patamar mais aprofundado de integração, muitos destes jovens experimentarão a discriminação. E se parte deste novo tipo de jovens experimentando a discriminação der menos importância à Pessoa, à Pertença e à Participação, poderá estar aqui a explicação desta evolução.

Por outro lado o país está a atravessar uma crise económica e social, que alguns consideram ter atingido o ponto de fadiga não só tributária mas social. Esta crise arrasta consigo uma crise de expectativas, um clima de falta de confiança que poderá estar a manifestar-se num maior pessimismo e incerteza mesmo em parte daquilo que são as convicções pessoais. A incerteza pelo seu futuro, acentuada muito fortemente pelo desemprego juvenil, está a prolongar dolorosamente a antecâmara do acesso à integração social através de um trabalho que assegure a sua autonomia financeira. Diversos serão os obstáculos que os impedirão, ou pelo menos dificultará o alargamento dos espaços de assunção da cidadania. E nessa situação, os mecanismos de dissonância cognitiva poderão estar a interferir nesta tendência.

Mas este resultado não pode deixar de interrogar os adultos da sociedade atual e muito particularmente aqueles que têm responsabilidades diretas ou na condução da política de emprego do país ou na formação das novas gerações.

Diremos finalmente, que intervir no sentido de abrir caminhos aos jovens para uma cidadania mais ativa deverá ter em conta a criação de espaços de desenvolvimento do indivíduo singular, da pessoa de cada aluno, de aprofundamento dos laços sociais e da nossa identidade comum e ainda de envolvimento que traduza concretizações plurais do ser com outros e para os outros.

O grande desafio é tornarmo-nos todos, adultos e jovens, construtores da “cidade” comum.

Referências

Alves-Pinto, C. (1995). *Sociologia da escola*. Amadora: Mc-GrawHill.

Alves-Pinto, C. (2008). Da complexidade da socialização escolar. In C. Alves-Pinto (Ed.), *Alunos na escola - imagens e interações* (pp. 19-78). Porto: ISET.

Ballion, R. (1993). *Le lycée une cité à construire*. Paris: Hachette.

Borges, P. (2013). Práticas educativas docentes: representações dos alunos. Comunicação apresentada no I Congresso Internacional *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas*

da Psicologia e Educação. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 15-17 de Julho.

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Collin.

Coq, G. (2005). Identités, filiations, appartenances: la société en quête de sens. In P. Pedrot, & M. Delage (Eds.), *Identités, filiations, appartenances* (pp. 247-267). Grenoble: PUG.

Fromm, E. (1978). *Avoir ou Être ? Un choix dont dépend l'avenir de l'homme*. Paris: Éditions Robert Laffont.

Pedrot, P., & Delage, M. (2005). Identités, filiations, appartenances: un ensemble de paradoxes. In P. Pedrot, & M. Delage (Eds.), *Identités, filiations, appartenances* (pp. 7-22). Grenoble: PUG.

Perrenoud, P. (1987). «Le go-between»: entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message. In C. Montandon, & P. Perrenoud (Eds.), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible ?* (pp. 47-87). Berne: Lang.

Ramos, R. (2004). Para uma história política da cidadania em Portugal. *Análise Social*, 172, 547-569.

Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Morais.

Sacristán, G. (2001). *Educação Obrigatória – seu sentido educativo e social*. S. Paulo : Artmed.

Sacristán, G. (2002). *Educar e Conviver na Cultura Global*. S. Paulo: Artmed.

Singly, F. (2003). *Les Uns avec les autres Quand l'individualisme crée du lien*. Paris: Colin.

Teixeira, M. (2013). Os Olhares dos alunos sobre a escola: clima e sentido de pertença. Comunicação apresentada no *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 15-17 de Julho.

Weber, M. (1971). *Économie et Société*, tomo I. Paris: Plon.

Práticas educativas docentes: As representações dos alunos / Teacher education practices: Representations of students

Paula Borges

*Instituto Superior de Educação
e Trabalho, Portugal*
paulabor@gmail.com

Resumo

Enquadramento Conceptual: Tendo em conta que as representações sociais exprimem aqueles (indivíduos ou grupos) que as forjam e dão ao objeto que representam uma definição específica proporcionando ainda aos membros de um mesmo grupo a construção de uma visão da realidade procuramos perceber quais as representações das práticas educativas dos alunos do ensino secundário. **Objetivos:** Compreender as imagens que os alunos do ensino secundário detêm das práticas educativas docentes nas dimensões ensinar e abrir caminhos de aprendizagem; perceber se no espaço de nove anos ocorreram alterações nas imagens dessas mesmas práticas; perceber de que forma a relação com os professores, os colegas e o clima de escola podem interferir nessas mesmas imagens **Metodologia:** Inquérito por questionário aplicado a uma amostra de alunos do ensino secundário. Fizeram-se análises descritivas e inferenciais dos resultados obtidos. O questionário replica algumas questões de um instrumento concebido há nove anos. **Resultados:** De referir que os respondentes assumem uma opinião moderadamente favorável tanto da prática de ensinar como da de abrir caminhos de aprendizagem. Os resultados obtidos para as dimensões referidas revelam fortíssimas relações entre si. As relações que se estabelecem entre as práticas educativas docentes e as interações com os professores bem como com o sentido de justiça são altamente significativas.

O mesmo ocorre quando se cruzam as respostas sobre as práticas educativas com o clima de escola **Conclusão:** A representação que os jovens têm das práticas educativas docentes são moderadamente favoráveis nas dimensões consideradas, o que vai na linha das opiniões que manifestam sobre a relação com os professores e o sentido de justiça apreendido apontando para a necessidade de os docentes reponderarem as suas práticas.

Palavras Chave: Práticas educativas, Alunos, Representações

Summary

Conceptual Framework: Given that social representations express those (individuals or groups) that forge and give the object representing a specific definition providing even to members of a group the building of a vision of reality we tried to understand which are the representations secondary school students have of teacher education practices. **Objectives:** To understand the images that secondary school students hold of teacher education practices in two dimensions: teaching and opening learning paths; to perceive if within nine years there have been any changes in the images of these same practices; to understand how the relationship with teachers, peers, and the sense of school climate can interfere in these same images **Methodology:** The collection data instrument is a questionnaire. The sample consists of students originating from schools distributed from mainland Portugal. There have been inferential analysis of the results. The questionnaire questions are a replica of an instrument designed nine years ago. **Results:** It should be noted that respondents assume a moderately favorable opinion of both the practice and teaching and of the open learning paths. The results for the dimensions listed show very strong relationships with each other. The relations established between teacher education practices and interactions with teachers as well as with the sense of justice are highly significant. The same happens when you cross the answers about teacher education practices with the school climate **Conclusion:** The representation that students have of teachers education practices appear moderately favorable within the dimensions considered, which is in line with the opinions they express about the relationship with the teachers and the sense of justice perceived . This shows the need for teachers to ponder on their practices.

Keywords: Teachers education practices, Students, Representations

1. Introdução

Este artigo surge na sequência do interesse que temos em tentar compreender quais as representações que os alunos têm dos professores enquanto profissionais. Neste sentido entendemos que as práticas educativas docentes são de alguma forma uma possibilidade de operacionalização das representações que os docentes têm da profissão até porque elas são os gestos que se repetem, as funções e os papéis que se revelam, elas são o resultado de um processo de construção coletiva e de uma construção individual. Elas são por último vividas por professores e alunos que delas constroem uma imagem, uma perceção que poderá influenciar e ou ser influenciado pelo clima de escola

Face a isto interessa-nos perceber de que forma os alunos do ensino secundário veem as práticas dos seus professores pelo que procuraremos assim começar por explicitar o que entendemos por práticas educativas e por clima de escola para de seguida analisarmos as opiniões dos alunos sobre práticas docentes utilizadas pelos professores portugueses a partir de dois ângulos – ensinar e abrir caminhos de autoaprendizagem, sem deixarmos de analisar, também o tipo de materiais pedagógicos utilizados.

Para além de tentarmos perceber como os alunos em 2013 veem as práticas docentes tentaremos ainda perceber de que forma os resultados obtidos por Teixeira na sua investigação sobre o Clima de Escola se pode relacionar com a representação que os alunos dizem ter das práticas educativas. Por último revisitaremos a investigação que sobre esta mesma temática realizamos em 2004 e procuraremos perceber se houve ou não alguma evolução.

2. Práticas educativas docentes

As práticas educativas são a “aceção mais imediata da prática” docente (Sacristán, 1991:73) sendo da responsabilidade dos professores.

A prática educativa, tal como refere Altet, tem um campo de ação vasto que passa pela capacidade de os professores transformarem “a informação em saber pela comunicação na sala de aula; [fazerem] a gestão interativa global dos fluxos de informações e acontecimentos na aula; [realizarem] a planificação preestabelecida

das atividades e da metodologia; [gerirem] a progressão da aula e as tomadas de decisões interativas” (2000:19).

São estas capacidades diversas que permitem que professores e alunos se ajustem, se adequem aos diferentes contextos em que as práticas vão ocorrendo. Neste sentido, este é o espaço em que o profissional professor utiliza e atualiza os conhecimentos, os saberes adquiridos para cumprir o mandato que a sociedade lhe confiou. É nas práticas educativas que os professores mostram que são capazes de interagir, de conceber, organizar e conduzir situações de aprendizagem, de determinar o seu lugar face aos desafios que se colocam, tais como atitudes que favoreçam a relação educativa e institucional, gestão dos saberes organizacionais com os quais desenvolvem relações eficazes.

O profissional professor está, por isso, obrigado a ter em conta “o triângulo composto pelo saber, pelo professor e pelos alunos (Blin 2001:102), para que, nas suas práticas, desenvolva processos de ensinar, formar e aprender.

2.1 As dimensões Ensinar e Abrir Caminhos de autoaprendizagem

Quando um professor se centra sobre o ato de ensinar está preocupado com instruir. Assim centra-se sobretudo na sua capacidade de transmitir conhecimentos, utilizando bastante tempo da aula a expor, a realizar trabalhos, exercícios de consolidação de conhecimentos que lhe permitam assegurar-se que os alunos aprenderam a matéria. Os espaços de participação, de criação, de autonomia, de investigação serão diminutos e sempre supervisionados de muito perto pelo professor. Em termos dos materiais pedagógicos utilizados adota quase exclusivamente os manuais escolares e os documentos produzidos pelo e no grupo disciplinar ou no departamento.

Se o professor, pelo contrário, utilizar estratégias que pressupõem o abrir caminhos de aprendizagem então procurará, criar uma relação de proximidade com os alunos pois esta é fundamental para a adesão à matéria a lecionar. Estará aberto a uma participação ativa, ao desafio que decorre das questões suscitadas pelos alunos, estejam estas ou não relacionadas com a matéria. Utiliza a dinâmica de e dos grupos para suscitar nos alunos a vontade da descoberta, para propiciar a investigação, e desenvolver a capacidade e o gosto de aprender a aprender.

No que se refere aos materiais pedagógicos procuram utilizar todos os recursos ao seu dispor, sejam eles os manuais, as fichas de trabalho, as novas tecnologias,

as informações que passam nos órgãos de comunicação social, para levar os alunos a aprender. Procuram e desenvolvem com os alunos estratégias de pesquisa, de investigação que lhes permitam a abertura de novas vias, de novos questionamentos, de aquisição de saberes e conhecimentos que podem mesmo extravasar o previsto nos programas definidos centralmente.

3. Clima de escola

Se entendermos as práticas educativas como um fator que contribui para a construção das representações que os alunos têm dos professores elas inscrevem-se, assim, num quadro de imagens partilhadas que permitem ver o mundo, no caso vertente a escola de determinada forma.

Se tivermos em consideração que Brunet (1992) quando tenta definir o clima da escola diz que este se “reporta às perceções dos atores escolares em relação às práticas existentes numa dada organização” ou ainda que tal como Nóvoa (1990:75) diz o clima se “reporta às perceções que os indivíduos têm do seu trabalho e dos seus papéis em interrelação com os restantes atores” somos levados a considerar que o clima de escola e as representações que os alunos têm dos professores e nomeadamente das suas práticas podem de alguma forma relacionar-se.

Esta consideração ganha maior relevância quando em relação ao que se entende por clima subscrevemos a perspetiva de clima apresentada por Teixeira (2013:2) que nos diz que o clima “corresponde ao que os atores organizacionais maioritariamente representam e sentem da sua organização”.

Esta forma de ver e sentir a organização passa pelas perceções, pelas imagens que os atores vão construindo e maioritariamente partilhando. Construir e partilhar são processos que resultam das relações que se estabelecem entre os diferentes elementos de uma organização o que implica desde logo uma troca, uma interação. As práticas educativas que acontecem dentro de uma sala de aula entre professores e alunos são bem a expressão das interações que entre eles ocorrem e poderão contribuir para a construção de uma perceção, de uma imagem, do clima de escola.

A construção de uma imagem da escola é ainda de acordo com Teixeira (2008:89) passível de ser medida através “das relações que se estabelecem e das condições de trabalho”. A autora quer em 2004 quer em 2007 definiu como dimensões para apresentar o clima vivido pelos alunos as relações entre os colegas, com

os professores, com o Diretor de turma e as atitudes face ao trabalho escolar. Os resultados que obteve e que apontam quer na investigação de 2004 quer na de 2007 para uma visão positiva das relações que os alunos estabelecem com os professores, com os Diretores de Turma, com os colegas e ainda em relação ao trabalho escolar suscitaram-nos a curiosidade de ver se os resultados que recolheu em 2013 (Teixeira, 2013) poderiam apresentar relações significativas com os que obtivemos em relação às práticas educativas

4. Imagens dos alunos sobre as práticas docentes

Para podermos conhecer as opiniões dos alunos sobre as representações que têm das práticas educativas docentes construímos em parceria com Alves-Pinto (2013) e Teixeira (2013) um inquérito por questionário que foi aplicado a uma amostra de 1639 alunos do ensino secundário do Continente. Fizeram-se análises descritivas e inferenciais dos resultados obtidos tendo-se utilizado o teste de χ^2 e retidas as variações correspondentes a uma variância inferior a 0,001. O questionário no que respeita às práticas educativas docentes replica algumas questões de um instrumento concebido há nove anos. Analisaremos as práticas docentes nas seguintes dimensões: Ensinar, Abrir caminhos de autoaprendizagem e Materiais pedagógicos utilizados.

No que respeita à apreciação global sobre as dimensões ensinar e abrir caminhos de autoaprendizagem apresentaremos ainda as variações de opinião segundo os indicadores de clima que Teixeira usou na sua investigação de 2013 a saber; relação com os professores, com o diretor de turma e com os colegas; equidade; segurança e condições de trabalho.

Apresentamos de seguida a constituição da amostra considerando os resultados agregados, de acordo com o modo como posteriormente trabalhamos:

Por idades: 15 a 16 anos - 42,2%; 17 a 18 anos - 45,7%; 19 a 23 anos - 11,9%. Por género: Rapazes - 54,6%, Raparigas - 45,4%. Por ano de escolaridade: 10º ano - 37,1%, 11º ano - 34,3%, 12º ano - 28,6%. Por Histórico Escolar: Já repetiu algum ano - 36,4% Nunca repetiu - 63,6%.

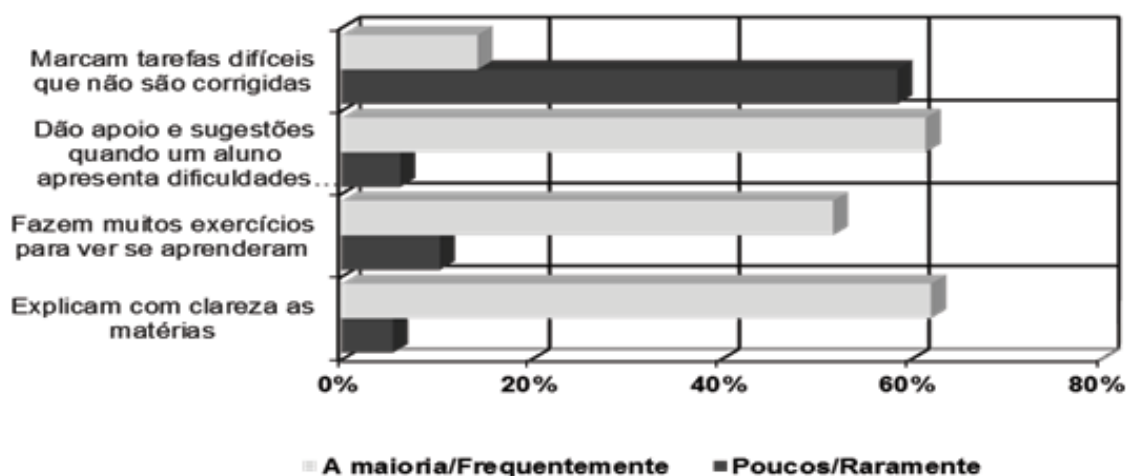
4.1 As práticas educativas dos professores

Passemos então à apresentação dos resultados obtidos no que respeita às práticas docentes nas dimensões: Ensinar, Abrir caminhos de autoaprendizagem e Materiais pedagógicos utilizados.

Em nenhuma das dimensões apresentamos as respostas intermédias e somamos as extremas atribuindo-lhes uma designação simplificada. Assim: todos e a maioria e muito frequentemente e frequentemente é designado por “a maioria/frequentemente”, poucos ou nenhuns e pouco frequentemente ou raramente é designado “poucos/raramente”. A posição intermédia determina-se retirando de 100 a soma dos resultados dos extremos. Com as devidas adequações foi sempre esta a designação utilizada para a apresentação gráfica da frequência das respostas

4.1.1 Ensinar

Procuramos conhecer o modo como os alunos apreciam o modo de ensinar dos professores através de quatro questões; nas duas primeiras – explicar as matérias com clareza e fazer exercícios de apoio à compreensão das matérias dadas – perguntámos se essa atuação era ou não geral (numa escala em cinco posições que ia de todos a nenhuns) enquanto que nas duas restantes – dar apoio e sugestões quando os alunos têm dificuldades e marcar tarefas complicadas sobre as quais não é dado feedback aos alunos – interrogámos os alunos sobre a frequência com que ocorriam.

Gráfico 1

Como o gráfico anterior permite evidenciar uma expressiva maioria dos respondentes afirma que a maioria, ou mesmo todos os professores explicam a matéria com clareza e que fazem exercícios para ajudar os alunos a compreender melhor as matérias dadas; ainda a maioria considera que os professores muito frequentemente dão apoio e sugestões quando um aluno apresenta dificuldades na resolução de fichas ou na compreensão da matéria enquanto que uma maioria, menos significativa, assume que raramente marcam tarefas complicadas que muitas vezes não corrigem e de que os alunos não chegam a receber feedback.

Pode, assim, considerar-se que a opinião dos alunos sobre o modo de ensinar dos professores é maioritariamente muito favorável.

Atendendo ao que os alunos inquiridos nos disseram sobre a dimensão ensinar podemos entender que a imagem que têm do professor é a de alguém que faz escolhas de práticas relacionadas com os conteúdos e com o processo de ensinar, de transmitir conhecimentos e de controlar a sua aquisição, mas que se preocupa também com o guiar dos alunos através das suas aprendizagens e na previsão das dificuldades que podem vir a ser sentidas. O professor é ainda aquele que ministra conhecimentos e que é capaz de explicar a matéria de forma que os pontos essenciais desta são perfeitamente claros, aproximando-se assim do professor fornecedor de informação e de modelo profissional de que nos falam Harden e Crosby (2000).

Para cada aspeto considerado, procuramos, então, conhecer as opiniões dos alunos segundo a idade, o género e o ano frequentado e as retenções.

Assim e no que respeita à idade e o ano de escolaridade pudemos concluir que

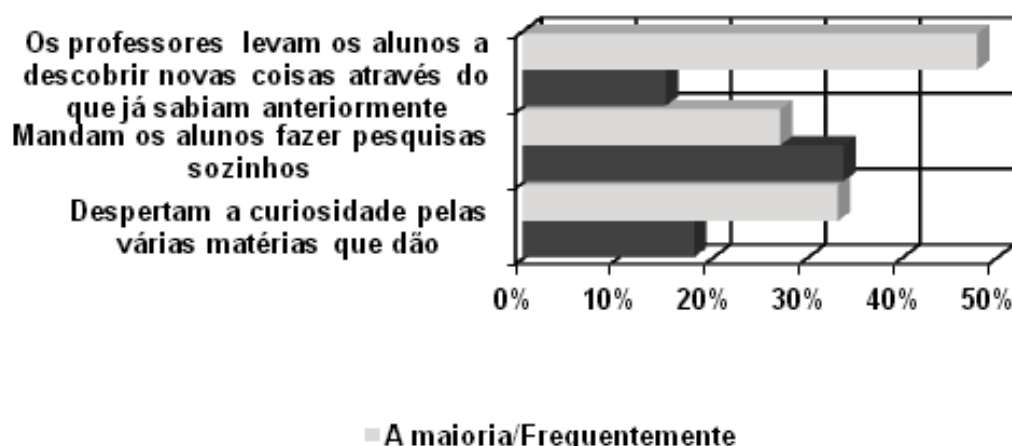
a maioria dos alunos em todas as faixas etárias e em todos os anos considerados manifesta uma opinião positiva sobre o modo como os professores ensinam. Essa opinião, sempre maioritariamente positiva, diminui à medida que a idade e o ano frequentado aumenta.

Se tivermos em consideração o género e as retenções são os rapazes e aqueles que já ficaram retidos quem mais assume que os professores marcam tarefas complicadas e muitas vezes ou não corrigem ou, nas avaliações os alunos, não chegam a saber o que fizeram bem ou mal. São as raparigas e os que nunca ficaram retidos, por sua vez, os que mais afirmam que os professores explicam com clareza. Já no que respeita ao facto de os professores darem apoio e sugestões quando um aluno apresenta dificuldades na resolução de fichas, trabalhos ou na compreensão de matérias são as raparigas e aqueles que estão a repetir o ano quem mais o afirma. Relativamente à realização de exercícios de consolidação são os rapazes aqueles quem mais o afirma.

4.1.2 Abrir caminhos de autoaprendizagem

Espera-se do professor que ensine mas, também, que ensine os alunos a aprender autonomamente abrindo-lhes caminhos de autoaprendizagem. Procuramos saber até que ponto os alunos se apercebiam de estratégias dos professores que fossem nesta direção. Para tal perguntamos-lhes se nas aulas os professores despertavam a curiosidade pelas várias matérias que dão e se mandavam fazer pesquisas; quisemos, ainda saber com que frequência os professores os levavam a descobrir coisas novas através do que já sabiam anteriormente.

De seguida, apresentaremos os resultados obtidos.

Gráfico 2

Como o gráfico anterior permite verificar uma escassa maioria dos alunos considera que é frequente que os professores levem os alunos a descobrir coisas novas a partir de conhecimentos anteriores, apenas 33,31% dos alunos admite que todos ou a maioria dos professores desperta curiosidade por todas as matérias que dá; quanto à questão sobre se os professores mandam os alunos fazer pesquisas sozinhos mais de 27,3% dos alunos afirma que a maioria o faz.

Comparando este gráfico com o anterior parece-nos lícito concluir que as práticas profissionais se centram mais na preocupação de ensinar bem do que de abrir caminhos de autoaprendizagem aos alunos.

Tal como fizemos na dimensão Ensinar também na dimensão Abrir caminhos de autoaprendizagem procuramos, para cada aspeto considerado, conhecer as opiniões dos alunos segundo a idade, o género e o ano frequentado e as retenções.

Face aos resultados obtidos concluímos que, no que respeita à idade, a maioria dos alunos considera que nenhuns, poucos ou, no máximo, alguns professores os mandam fazer pesquisas. São os mais velhos - que já não se encontram em idade escolar correspondente ao nível de ensino considerado - a manifestarem uma opinião menos desfavorável.

Já no que diz respeito ao ano de escolaridade frequentado e à capacidade dos professores despertarem a curiosidade pelas várias matérias que dão são os alunos que frequentam o 10º ano os que afirmam terem uma opinião mais positiva opinião está que decresce conforme cresce o ano de escolaridade.

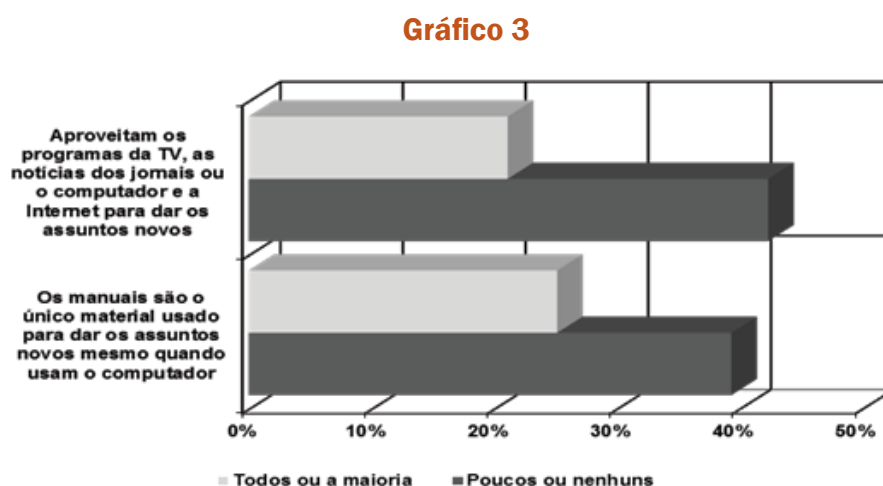
Em termos de retenções e da questão “Mandam os alunos fazer pesquisas sozinhos” são os alunos que algumas vez ficaram retidos os que manifestam uma

opinião menos desfavorável o que nos parece estar de acordo com as respostas obtidas nesta mesma questão quando consideramos a variável Idade. Se tivermos em consideração que os alunos mais velhos são aqueles que em um ou outro momento do seu percurso escolar já passaram por uma retenção então os resultados obtidos nesta questão parecem estar em sintonia com a anterior.

4.1.3 Materiais pedagógicos utilizados

Admitimos duas hipóteses possíveis relativamente aos materiais utilizados, uma mais conservadora, que se traduz pelo recurso exclusivo ao manual para dar matérias novas e outra mais adaptada à realidade atual, com o aproveitamento de programas de televisão, notícias dos jornais ou recurso ao computador ou à Internet.

Como o gráfico seguinte permite verificar, uma maioria afirma que poucos ou nenhuns professores usam exclusivamente os manuais escolares para dar os assuntos novos existindo ainda uma maioria clara que afirma que poucos ou nenhuns professores se socorrem dos meios de comunicação social e do recurso às tecnologias digitais para dar alguns temas.



Os resultados que aqui nos surgem fazem-nos recordar a opinião expressa por Esteve (2001) de que o professor não se conseguiu ainda adaptar ao mundo de novos fenómenos, sociais e tecnológicos, em que está inserido e em que necessita de dominar as novas tecnologias. Algum caminho já foi sendo percorrido nesta área mas parece-nos que será necessário investir mais no domínio das novas tecnologias para que os docentes se sintam mais à vontade na sua utilização.

Apresentaremos de seguida o sentido das variações encontradas segundo a idade, o género, o ano de escolaridade frequentado e as retenções.

São os mais novos que mais assumem que poucos ou nenhuns dos professores recorre, exclusivamente, ao manual para dar as matérias, opinião que diminui com a idade. A maioria dos alunos considera que poucos ou nenhuns professores aproveitam materiais diversos para dar as matérias; essa opinião é mais forte entre os alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos.

Quanto ao aproveitamento de programas de TV, notícias dos jornais, uso de computador ou de Internet para dar alguns temas, a maioria dos alunos assume que poucos ou nenhuns professores o fazem sendo essa opinião particularmente forte entre os alunos que nunca ficaram retidos.

4.2 Práticas educativas dos professores e Clima de Escola

Tendo-nos reportado, até agora, aos indicadores parcelares das práticas educativas, abordaremos, as duas grandes dimensões Ensinar e Abrir caminhos de Autoaprendizagem das quais apresentaremos a distribuição das respostas obtidas.

Apresentaremos ainda as variações de opinião segundo os indicadores de clima a saber: relação com os professores, com o Diretor de Turma e com os colegas; equidade; segurança e condições de trabalho.

4.2.1 A dimensão global Ensinar e o Clima de escola

Tal como anunciamos no início deste artigo a investigação que levamos a cabo é uma investigação partilhada com Alves Pinto e Teixeira uma vez que o instrumento de recolha de dados foi produzido em parceria. Das questões colocadas aos alunos interessou-nos tentar perceber de que forma o clima de escola poderia afetar a opinião dos nossos respondentes sobre as práticas docentes. Teixeira permitiu-nos utilizar os seus dados para que os pudéssemos cruzar com os nossos, o que agradecemos desde logo.

Vejamos então o resultado das opiniões recolhidas sobre a dimensão Ensinar e o Clima de Escola. A maioria dos alunos que considera muito satisfatório o clima relacional com os professores considera que a maioria ou frequentemente os

professores utilizam práticas relativas à dimensão Ensinar . São de novo os alunos que consideram muito satisfatório o clima de equidade os que mais afirmam que a maioria ou frequentemente os professores utilizam práticas relacionadas com a dimensão Ensinar.

4.2.2 A dimensão global Abrir caminhos de autoaprendizagem e o Clima de escola

No que respeita à dimensão Abrir caminhos de autoaprendizagem seguimos os mesmos procedimentos da dimensão Ensinar pelo que a seguir apresentamos as conclusões dos resultados obtidos.

Tal como aconteceu com a variação das opiniões dos alunos quando tivemos em conta a dimensão Ensinar e o Clima Relacional com os professores também na variação de opiniões entre a dimensão Abrir Caminhos de Autoaprendizagem e o Clima Relacional com os professores são os alunos que consideram ser muito satisfatório o clima estabelecido com os professores os que de forma muito clara afirmam que os docentes desenvolvem práticas do âmbito da abertura de caminhos de autoaprendizagem.

De novo são os alunos que consideram a relação com o Diretor de turma como sendo muito satisfatória os que consideram que a maioria ou muito frequentemente os professores utilizam práticas de abertura de caminhos de Autoaprendizagem.

Quanto maior é o grau de insatisfação expresso pelos alunos em termos da equidade mais expressam a opinião de que os docentes poucas vezes ou raramente utilizam práticas que lhes permitam desenvolver a capacidade de observar e analisar as informações, de construir conclusões com base nas descobertas que forem fazendo de levar os alunos a aprender ou que procuram e desenvolvem com os alunos estratégias de pesquisa, de investigação que lhes permitam a abertura de novas vias, de novos questionamentos, de aquisição de saberes e conhecimentos que podem mesmo extravasar o previsto nos programas definidos centralmente. Esta opinião decresce com o aumento da satisfação expressa.

No que respeita à dimensão Segurança quanto maior é a satisfação com o sentimento de segurança melhor é a opinião dos alunos sobre a utilização pela maioria dos professores ou a frequência com que utilizam estratégias de Abrir Caminhos de Autoaprendizagem

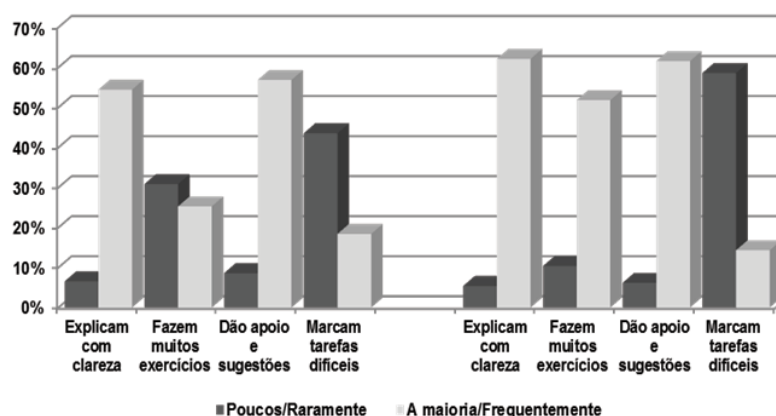
A tendência que temos vindo a observar de quanto mais satisfatória for a opinião dos alunos sobre o Clima vivido na escola mais entenderem que os docentes mais frequentemente ou maioritariamente utilizarem práticas do âmbito da dimensão Abrir Caminhos de Autoaprendizagem é visível quando trabalhamos a dimensão Condições de Trabalho. São mais uma vez os alunos que consideram fortemente satisfatórias as condições de trabalho os que mais afirmam a utilização de práticas relacionadas com a dimensão Abrir Caminhos de Autoaprendizagem.

5. Os resultados de 2004 e os de 2013

Entre os meses de Junho e Julho de 2004 recolhemos respostas de alunos em Escolas EB2, EB2+3, EB3 e Secundárias do Continente num total de 3090. Dessas 876 correspondem a alunos que frequentavam os 10, 11º e 12º ano. É com esse conjunto de respostas que procuraremos compreender se existe ou não uma evolução do pensamento, da opinião expressa pelos alunos em relação às práticas docentes. Nesse sentido passamos de imediato à apresentação primeiro dos dados parcelares correspondentes às dimensões Ensinar, Abrir Caminhos de Autoaprendizagem e Materiais pedagógicos utilizados e da sua comparação com os recolhidos em 2013 para no final apresentarmos os resultados obtidos em relação às duas grandes dimensões Ensinar e Abrir Caminhos de Autoaprendizagem

5.1 Ensinar

Vejamos então de que forma os alunos que constituem a amostra de 2004 e de 2013 expressaram a sua opinião sobre a atuação geral dos docentes ou a frequência com que ocorrem os indicadores.

Gráfico 4

Como é possível verificar pelo gráfico anterior uma maioria quer dos alunos que constituem a amostra de 2004 quer dos que constituem a amostra de 2013 afirma de forma expressiva que a maioria ou mesmo todos os professores explicam a matéria com clareza as matérias dadas, muito frequentemente dão apoio e sugestões quando um aluno apresenta dificuldades na resolução de fichas ou na compreensão da matéria, uma maioria significativa assume ainda que raramente marcam tarefas complicadas que muitas vezes não corrigem e de que os alunos não chegam a receber feedback. As opiniões recolhidas são mais significativas na amostra de 2013 do que na de 2004, valendo a pena ressaltar o aumento significativo da opinião daqueles que afirmam que raramente os docentes marcam tarefas complicadas que muitas vezes não corrigem e de que os alunos não chegam a receber feedback como pode ser observado pelo gráfico em que 43,54% dos alunos que constituem a amostra de 2004 o afirmam enquanto que na amostra de 2013 são 58,56% quem o assume.

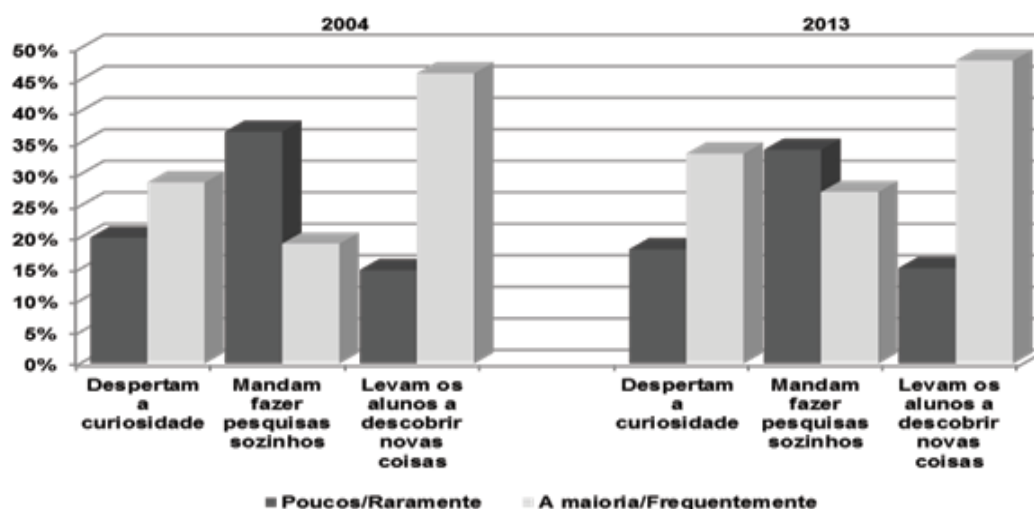
Da observação do gráfico anterior será assim possível concluir que ambas as amostras têm uma opinião sobre o modo de ensinar dos professores maioritariamente favorável sendo os alunos que constituem a amostra de 2013 quem mais o assume

5.2 Abrir Caminhos de Autoaprendizagem

Apresentaremos, de seguida, de que forma os alunos que constituem a amostra de 2004 e de 2013 expressaram a sua opinião sobre a atuação geral dos docentes ou a frequência com que ocorrem os indicadores Despertam a curiosidade pelas várias

matérias que dão; Mandam os alunos fazer pesquisas sozinhos e Os professores levam os alunos a descobrir novas coisas através do que já sabiam anteriormente.

Gráfico 5



Tal como aconteceu com os resultados obtidos na dimensão ensinar também na dimensão Abrir caminhos de autoaprendizagem a opinião dos alunos que constituem a amostra de 2013 é mais favorável do que a dos alunos da amostra de 2004. No entanto continuamos a ter em 2013 uma escassa maioria que considera que é frequente que os professores levem os alunos a descobrir coisas novas a partir de conhecimentos anteriores. No que respeita ao mandar fazer pesquisas sozinhos e despertar a curiosidade por todas as matérias que dá, a opinião expressa em 2013 é mais favorável do que a expressa em 2004 embora no que respeita ao primeiro indicador não ultrapasse os 30% e no segundo se fique por uns escassos 33,31%.

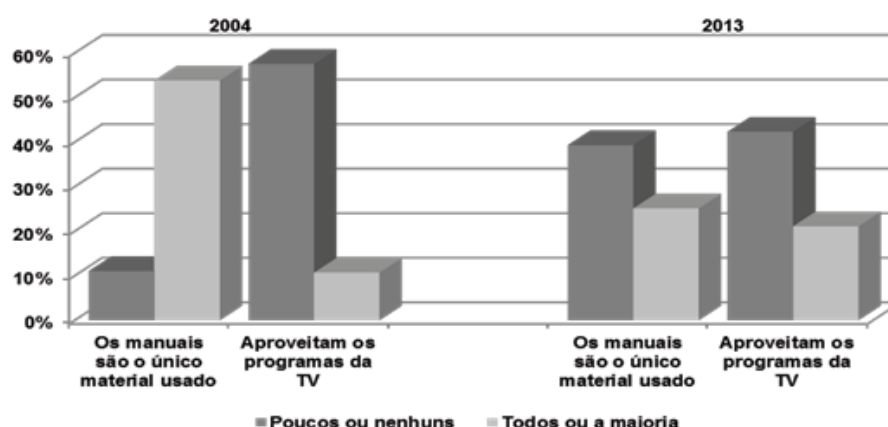
Face aos resultados que obtivemos e tendo em conta os gráficos que anteriormente apresentamos será possível afirmar que as conclusões a que tínhamos chegado em 2004 – de que a opinião dos alunos apontava para uma representação das práticas profissionais docentes mais centradas na preocupação de ensinar do que no abrir de caminhos de autoaprendizagem – se reitera em 2013.

5.3. Materiais pedagógicos utilizados

Tal como tínhamos feito para a amostra de respostas recolhidas com o instrumento de 2013 também para a amostra de 2004 trabalhamos duas hipóteses

possíveis relativamente aos materiais utilizados. Calculadas que foram as respetivas frequências passamos a apresentar os resultados que obtivemos em ambas as amostras e à sua comparação.

Gráfico 6



A tendência que se registou nas dimensões anteriores regista-se de novo aqui. A opinião dos alunos que constituem a amostra de 2013 é mais favorável do que a dos de 2004. Apesar de mais favorável registe-se o facto de existirem ainda 25,15% dos alunos de 2013 que consideram que os professores continuam a apenas utilizar os manuais para dar as matérias e 42,36% considerarem que poucos ou raramente são aproveitados materiais como programas de TV, computadores a internet para a leção das matérias..

6. Conclusão

Entendidas as práticas educativas como um dos espaços de construção de uma imagem de si enquanto profissionais até porque quando um professor entra numa sala de aula, quando põe em prática um conjunto de práticas educativas, quando está a lançar as bases da construção coletiva que é a aula que vai ministrar, está a lançar as bases de uma interação que se vai desenrolar entre si e os alunos, procuramos perceber de que forma os alunos veem os seus professores e que representações que deles têm enquanto profissionais.

Os resultados que obtivemos mostram-nos que os alunos têm uma representação moderadamente favorável dos seus professores. A imagem que deles detêm passa pelo

facto de os considerarem bastante centrados no Ensinar o que pressupõe desde logo que há todo um conjunto de práticas que passam pela exposição dos assuntos, pelo controlo da aprendizagem, pela contínua execução de trabalhos de consolidação de conhecimentos. Embora considerem que existem práticas educativas que os levem a aderir às matérias que lhes propiciem a integração dos seus interesses estas acontecem de forma menos recorrente. As representações que os alunos têm reenviam-nos de imediato para a ideia de que o professor é “um viajante do tempo” alguém que ainda não se adaptou totalmente ao mundo em que vivemos e que tem um caminho ainda relativamente longo a percorrer para que possa adaptar-se aos fenómenos sociais emergentes e às novas tecnologias.

Se entendermos o clima é aquilo que os atores vêem e sentem da organização e as práticas educativas como um fator que contribui para a forma como os alunos veem e sentem a escola então as respostas que obtivemos dos alunos que constituem a nossa amostra e a relação que estabelecemos com o clima escolar fazem todo o sentido. E se os resultados apontam para a consideração que num clima muito satisfatório os professores utilizam práticas relacionadas com a dimensão Ensinar esta relação torna-se mais evidente no que respeita à dimensão Abrir Caminhos de Autoaprendizagem sobretudo no que respeita à relação que estabelecem com os professores e com o Diretor de Turma.

Por último procuramos perceber se teria havido uma evolução na representação que os alunos têm das práticas educativas através da comparação dos resultados que obtivemos em 2004 e dos obtidos em 2013.

No que toca à dimensão ensinar embora a opinião seja moderadamente favorável há uma minoria de alunos que constituem a amostra de 2013 que afirmam que a maioria dos professores se centram na dimensão ensinar. Esta minoria é menos expressiva do que aquela que existia em 2004. Já no que respeita à dimensão Abrir caminhos de auto aprendizagem a opinião dos alunos que constitui a amostra de 2013 é mais favorável do que aquela que foi expressa em 2004. Não podemos, no entanto deixar de ter em conta a forma como os alunos expressaram a sua opinião acerca dos materiais pedagógicos utilizados. Apesar de estarem ainda longe do que seria desejável apresentam uma melhoria significativa de acordo com a opinião dos respondentes que constituem a amostra de 2013.

Face aos resultados obtidos poderemos ser levados a dizer que parece ter havido uma evolução no sentido de se considerar que a representação que os alunos têm

das práticas educativas dos professores é a do profissional centrado na dimensão ensinar com laivos importantes da dimensão abrir caminhos de auto aprendizagem, o que nos leva a considerar a necessidade de os docentes reponderarem as suas práticas para que se adaptem com maior facilidade ao mundo que os rodeia e propiciem espaços de aprendizagem que permitam o questionamento, a adesão e alegria de aprender.

Referências

- Altet, M.** (2000). *Análise Das Práticas Dos Professores E Das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora
- Alves-Pinto, M. C.** (2013). Os jovens e a cidadania em 2013; o olhar de alunos do ensino secundário. In Veiga, F. H. (Org.) (2014). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Blin, J-F.** (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan
- Brunet, L.** (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola. In NÓVOA, António. (Ed) (1992). *As organizações escolares em análise*, 121-139. Porto: Publicações Dom Quixote
- Harden, R M e Crosby, J R.** (2000) *The Good Teacher Is More Than A Lecturer – the twelve roles of the teacher*. UK: International Association for Medical Education in Europe
- Nóvoa, A.** (1990). *Análise da Instituição Escolar*. Lisboa: Universidade de Lisboa
- Sacristán, J. G.** (1991). Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In Nóvoa, António. (Org.) (1991). *Profissão Professor*, 63-92. Porto: Porto Editora
- Teixeira, M.** (2008). Clima da Escola na perspetiva dos alunos. In M. C. Alves-Pinto. (Ed.) (2008). *Alunos na escola - imagens e interações*, 79-116. Porto: ISET.
- Teixeira, M.** (2013). Olhares dos alunos sobre a escola: clima e sentido de pertença. In Veiga, F. H. (Org.) (2014). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Influencia del *cyberbullying* en la autoestima académica y percepción del clima escolar en estudiantes de enseñanza secundaria / *Cyberbullying influence on academic self-esteem and perception of school climate among secondary school students*

Sofía Buelga

Jessica Ortega

Facultad de Psicología, Universidad de Valencia (España)

Sofia.Buelga@uv.es

Eva Torralba

Departamento de Psicología, Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Resumen

Marco Teórico: Las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (Internet y teléfono móvil) han posibilitado que los problemas de convivencia escolar se trasladen y continúen, ahora, en los espacios virtuales. El *cyberbullying* es un “viejo problema en un nuevo envase” (Li, 2007), en el cual se utilizan, ahora, medios electrónicos para intimidar y maltratar a los compañeros. A diferencia de la considerable literatura que hay sobre el *bullying*, todavía hay muy pocos estudios que han relacionado la influencia contextual de este problema del *cyberbullying* en el ámbito escolar, y en particular, sobre factores escolares tan importantes para el estudiante, como la autoestima académica y su percepción del clima escolar.

Objetivos: El objetivo principal del presente trabajo ha sido analizar la influencia que tiene el *cyberbullying* en la autoestima académica y en la percepción del clima escolar entre estudiantes víctimas de *cyberbullying* y estudiantes no victimizados a través de las nuevas tecnologías. **Método:** La muestra estuvo formada por 590 adolescentes de ambos sexos (333 chicos y 257 chicas) de edades comprendidas entre los 11 y los 18 años ($M=14.06$; $DT=1.61$) pertenecientes a tres centros de Educación Secundaria de la ciudad de Valencia (España). **Resultados:** Los resultados han indicado que el grupo de estudiantes victimizados por *cyberbullying* puntúan significativamente más bajo en autoestima académica, y en todas las variables del clima escolar (ayuda del profesor, implicación de los estudiantes, amistad y ayuda entre estudiantes). **Conclusión:** Estos resultados sugieren la necesidad de realizar nuevas investigaciones para profundizar en la influencia negativa que tiene el *cyberbullying* en variables escolares que afectan negativamente al rendimiento e integración del estudiante en la escuela.

Palabras clave: *Cyberbullying*, víctimas, autoestima académica, clima escolar.

Abstract

Framework: The New Technologies of Information and Communication (Internet and mobile) have enabled school coexistence problems to move and continue, currently, in virtual spaces. The cyberbullying is an “old problem in a new bottle” (Li, 2007), in which electronical devices are currently used to intimidate and mistreat peers. Unlike there is considerable literature on bullying, there are still very few studies that have linked the contextual influence of this problem of cyberbullying in schools, and particularly, on school factors as important for the student as self-esteem and his/her academic perception of the school climate. **Objectives:** The main goal of this study has been to analyze the influence of cyberbullying in academic self-esteem and in the perception of school climate between students victims of cyberbullying and those not victimized through new technologies. **Method:** The sample consisted of 590 adolescents of both sexes (333 boys and 257 girls) aged between 11 and 18 years ($M = 14.06$, $SD = 1.61$) from three high schools of Valencia (Spain). **Results:** The results have indicated that the group of students victimized by cyberbullying score significantly lower on academic self-esteem, and in all the variables of school climate (teacher support, student involvement, friendship and support among students).

Conclusion: These results suggest the importance for further research to increase knowledge respect the negative influence of cyberbullying in school variables that negatively affect the performance and integration of the student in school.

Keywords: Cyberbullying, victims, academic self-esteem, school climate

1. Introducción

Actualmente, el uso de nuevas tecnologías ocupa un lugar central en la sociedad, siendo para los adolescentes una herramienta básica en su comunicación e interacción diaria con sus iguales (Torralba, Buelga, Iranzo y Ortega, 2013). Pero el mayor acceso y uso de estas nuevas tecnologías, aunque con beneficios importantes para las personas, también entraña grandes peligros, como los relacionados con la intimidación y acoso cibernético (Azebedo, Miranda, Manhães y Souza, 2012).

El *cyberbullying* se define como una conducta agresiva e intencional que se repite de forma frecuente en el tiempo mediante el uso, por un individuo o grupo, de dispositivos electrónicos sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma fácilmente (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell, y Tippett, 2008). Se trata de un fenómeno que ha aumentado considerablemente entre los adolescentes y que suscita una gran preocupación social (Amado, Matos, Pessoa, Jäger, 2009). De acuerdo con la revisión de estudios de Garaigordobil (2011), en los Estados Unidos casi la mitad de los adolescentes han sido alguna vez víctima de *cyberbullying* y en España, entre un 20% y un 30% de los adolescentes han sido acosado a través de las nuevas tecnologías (Garaigordobil, 2011). Debido a la alta prevalencia y gravedad que comporta, el *cyberbullying* ya es considerado en los Estados Unidos como un problema de salud pública, que afecta al bienestar y desarrollo psicosocial de millones de estudiantes (Juvoven y Gross 2008).

Con respecto al sexo y edad de las víctimas, los resultados de las diferentes investigaciones hasta el momento no son todavía concluyentes (Slonje y Smith, 2008). Algunas investigaciones no encuentran diferencias entre sexos en la prevalencia de víctimas de *cyberbullying* (Álvarez García, Núñez, Álvarez, Dobarro, Rodríguez y González Castro, 2011). Sin embargo, otros autores coinciden en señalar que las chicas son más victimizadas que los chicos (Burguess-Proctor, Patchin y Hinduja, 2009). En lo que concierne a la variable edad, medida por el curso académico, se constata que generalmente en los primeros cursos tienden a ser más victimizados

que los últimos cursos, tal y como ocurre también con el acoso tradicional (Buelga et al., 2010; Díaz Aguado, 2005).

Estas coincidencias con el *bullying* tradicional llevan a algunos autores a estudiar la continuidad que parece producirse entre el rol de víctima de acoso escolar y de víctima de *cyberbullying*, habiendo estudios que evidencian que estas dos formas de acoso tienen muchos aspectos en común (Ortega, Calmaestra y Mora- Merchán, 2008). Otros autores consideran el *cyberbullying* como una extensión del acoso tradicional (Hinduja y Patchin 2008; Slojen, Smith y Frisén, 2013) de modo que los problemas en el ámbito escolar continúan y se trasladan a la red. De hecho, es habitual que el adolescente acosado en la escuela, también lo sea a través de Internet (Katzer, Ferchenhauer y Belschak, 2009).

Ser blanco de intimidación tiene consecuencias severas para el ajuste psicosocial del adolescentes, y aún más cuando se produce en la escuela y a través de las nuevas tecnologías (Raskauskas, Stoltz 2007). Las víctimas perciben peor salud psicológica, y consideran la experiencia de ciberacoso como muy angustiante (Brolin Låftman, Modin, Östberg, 2013; Fenaughty, Harré, 2013). Los adolescentes acosados por dispositivos electrónicos tienen más alteraciones físicas y emocionales, tales como síntomas depresivos y estrés percibido, además de serios problemas sociales y del comportamiento, respecto a los adolescentes que no sufren este tipo de intimidación (Schultze-Krumbholz, Jäkel, Schultze y Scheithauer, 2012). La evidencia empírica demuestra, por otra parte, que las víctimas de *cyberbullying* presentan una autoestima general más baja, que sus compañeros no acosados (Didden, Scholte, Korzilius, Moor, Vermeulen, O'Reilly et al 2009; Ybarra, Mitchell, Wolak y Finkelhor, 2006). Una de las dimensiones de la autoestima que todavía no ha sido estudiada en relación al *cyberbullying* es la autoestima académica, habiendo, sin embargo estudios que evidencian las consecuencias negativas que la cibervictimización tiene en el rendimiento (Kowalski, Limber, y Agatston 2010; Lazuras, Barlow, Ourda y Tsorbatzoudis, 2013). El descenso en el rendimiento académico de las víctimas se produce con una caída brusca en las calificaciones y con absentismo escolar (Tokunaga, 2010).

Las consecuencias que tiene la cibervictimización en el ámbito escolar en la adolescencia todavía están escasamente estudiadas, a diferencia de la abundante literatura que existe sobre el *bullying* tradicional. Los pocos trabajos que hay sobre las consecuencias negativas que produce este tipo de intimidación en la escuela, han estudiado variables relacionadas con dificultades de relación con los compañeros,

problemas académicos, y percepción negativa de la escuela (Gradinger, Strohmeier, y Spiel, 2010; Varjas., Henrich, Meyers, 2009). Esta última variable, clima escolar, parece ser un factor clave en el *cyberbullying* ya que la percepción negativa de la escuela actúa como predictor de intimidación (Casas, Del Rey y Ortega, 2013).

Por otra parte, uno de los factores que se asocia a la calidad del clima escolar es la percepción de ayuda del profesor. A este respecto, Li (2007) indica que un tercio de los adolescentes no creen que los profesores o demás adultos aun sabiendo que existe un problema de acoso cibernético en la escuela sean capaces de ayudar a la víctima y solucionar el problema. Esta falta de confianza en los profesores parece también producirse con los compañeros (Gradinger et al., 2010), siendo el sentimiento de afiliación otra dimensión central del clima escolar. De acuerdo con Fernández-Ballesteros y Sierra (1989), el sentimiento de afiliación con los compañeros en términos de red de amistad y percepción de ayuda constituye una variable muy importante en la percepción del clima escolar. Cuando un adolescente es víctima de *cyberbullying*, los estudios indican que sufre rechazo por parte de sus compañeros, y que tiene menos amistades que sus compañeros (Odaci y Kalhan, 2010). Además las propias víctimas, perciben mayor soledad y menor aceptación social por sus pares, lo que les hace tener una percepción más negativa sobre las relaciones entre iguales (Calvete, Orue, Villardón y Padilla, 2010; Sahin, 2012). Otra dimensión también relevante en el clima escolar es el nivel la implicación del adolescente en las tareas escolares. Todavía no hay investigaciones que hayan estudiado específicamente la relación entre esta variable y la victimización cibernética. Lo que si es cierto, es que los adolescentes victimizados muestran un menor rendimiento, falta de concentración y dificultades de aprendizaje, además de una mayor tasa de absentismo escolar (Ybarra, Mitchell, Wolak y Finkelhor, 2006; Tokunaga, 2010). En definitiva, la calidad del ambiente escolar influye en los comportamientos de los estudiantes, y estos comportamientos, a su vez, influyen en las interacciones positivas o negativas que tienen hacia los compañeros (Smahel, Brown y Blinka, 2012).

Desde esta perspectiva, debido al impacto negativo que causa el *cyberbullying* en la víctima y a la centralidad que tiene todavía la escuela en la vida del adolescente, el objetivo principal de este trabajo ha sido analizar los efectos negativos que tiene el *cyberbullying* en la autoestima académica y en la percepción de clima escolar (ayuda del profesor, sentimiento de afiliación, implicación en las tareas). En concreto, se analizaron la existencia de diferencias significativas entre el grupo de adolescentes

victimizados a través de las nuevas tecnologías y el grupo de adolescentes que nunca han sido víctimas de *cyberbullying*, en las variables escolares consideradas en este trabajo. Se planteó la hipótesis que las cibervíctimas, presentarán peor autoestima académica, y peor percepción del clima escolar en sus tres dimensiones (implicación, amistad y ayuda del profesor), que el grupo de adolescentes no victimizados a través de las nuevas tecnologías.

2. Método

2.1 Participantes

La muestra de la presente investigación está compuesta por 590 adolescentes de ambos sexos, 333 chicos (56.4%) y 257 chicas (43.6%) de edades comprendidas entre 11 y 18 años ($M = 14.06$, $DT = 1.61$), pertenecientes a tres centros educativos públicos de la ciudad de Valencia (España). Un 49% de los participantes cursaban primer ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria ($n = 289$), un 38.6% segundo ciclo de la E.S.O ($n = 228$), y un 12.4% Bachiller ($n = 73$).

2.2 Instrumentos

Escala de Victimización a través del teléfono móvil y a través de internet (CYBVIC: Buelga, Cava y Musitu, 2012). Esta escala está formada por 18 ítems que miden el acoso experimentado por el teléfono móvil y por Internet durante el último año en un rango de respuesta de 1 a 4 (*nunca, pocas veces, muchas veces, y siempre*).

La victimización a través del teléfono móvil se compone de 8 ítems que evalúan comportamientos que implican agresiones de hostigamiento, denigración, violación de la intimidad y exclusión social (por ejemplo, “Me han insultado o ridiculizado con mensajes o llamadas”). El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de esta escala es de .85.

La victimización a través de Internet se evalúa con los mismos 8 ítems anteriores, e incluye además 2 ítems, relacionados con la suplantación de la identidad (por ejemplo, “Se han hecho pasar por mí para decir o hacer cosas malas en internet”). El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido en esta escala es de .89.

Escala de autoestima en adolescentes (AUT-AD: García y Musitu (1999). Esta escala se compone de dos dimensiones: autoestima académica y autoestima social. Para los objetivos de la presente investigación se utilizó la dimensión de autoestima académica. Esta subescala se compone de 6 ítems que en un rango de respuesta de 0 a 4 (Muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, y muy de acuerdo) evalúa la opinión que el adolescente tiene de sus aptitudes académicas (por ejemplo, “Hago bien los trabajos escolares”). El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido en esta escala es de .83.

Escala de Clima Escolar CES (Classroom Environment Scale). Se aplicó la adaptación española de la escala CES, elaborada por Fernández-Ballesteros y Sierra (1989). La escala aquí utilizada está formada por 30 ítems a contestar verdadero o falso y se compone de tres dimensiones: Percepción de ayuda del profesor (10 ítems, por ejemplo, “los profesores muestran interés personal por los alumnos”), Afiliación: amistad y ayuda entre alumnos (10 ítems, por ejemplo, “En esta clase se hacen muchas amistades”), e Implicación en las tareas escolares (10 ítems, por ejemplo, “Los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en clase”). El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido es .64 para las subescalas de Implicación, Afiliación y .63 para la subescala de Ayuda del profesor.

2.3 Procedimiento

Se solicitó permiso por carta a cada uno de los centros docentes seleccionados aleatoriamente para participar en la investigación. Una vez obtenidos los permisos correspondientes, se procedió a la realización de un seminario de carácter informativo, destinado al profesorado y a la dirección para explicarles con mayor profundidad los objetivos de la investigación, y obtener las autorizaciones paternas.

Posteriormente, un grupo de investigadores previamente entrenados llevó a cabo la administración de los instrumentos a los adolescentes, en sus aulas habituales, durante el horario escolar. Durante el pase de cuestionarios, se informó en todo momento a los adolescentes que su participación en la investigación era voluntaria y anónima.

2.4 Análisis de datos

En primer lugar, se utilizaron las puntuaciones de los sujetos en la *Escala de Victimización a través del teléfono móvil y a través de internet* (CYBVIC) con la finalidad de identificar a los adolescentes víctimas y no víctimas. Los sujetos que puntuaron 1 (nunca) en todos los ítems de esta escala fueron asignados al grupo de no víctimas, y los alumnos que puntuaron por encima de 1 en algunos o todos los ítems de la escala fueron asignados al grupo de cibervíctimas. También se realizó un análisis de contingencia en los dos grupos en función del sexo y edad (curso académico).

En segundo lugar, con el paquete estadístico SPSS 19, se realizaron pruebas *t* para muestras independientes entre los dos grupos para comprobar si existían diferencias significativas en las variables psicológicas de autoestima académica y percepción de clima escolar en sus tres dimensiones (ayuda del profesor, afiliación e implicación).

3. Resultados

3.1 Análisis descriptivo: Grupo de no víctimas y cibervíctimas según sexo y ciclos de Enseñanza Secundaria

De la muestra total de 590 adolescentes, un 23.6 % ($N= 139$) de los adolescentes han sido víctimas de *cyberbullying* en el último año frente a un 76,4% ($N= 451$) de adolescentes que nunca han sido victimizados. Como se puede observar en la Tabla 1, y con respecto a la distribución de las víctimas por sexos, un 48.2% de las víctimas son chicos y un 51.8% son chicas, por lo que la prevalencia entre sexos es similar, aunque con una frecuencia ligeramente más elevada entre las chicas en todos los ciclos de enseñanza secundaria. En relación a la edad, se constata que casi la mitad de las víctimas (49.6%) están en el primer ciclo de la Educación Secundaria (12-14 años), una proporción que desciende al 32.4% (14-16 años) en el segundo ciclo de la ESO y al 18% en Bachiller (16-18 años).

Tabla 1 — Distribución de las víctimas de cyberbullying según sexo y ciclo de enseñanza secundaria: Frecuencia y porcentaje

CIBERVÍCTIMAS	1º CICLO (ESO)	2º CICLO (ESO)	BACHILLER	TOTAL
Chicos	34 (24.5%)	21 (15.1%)	12 (8.6%)	67 (48.2%)
Chicas	35 (25.2%)	24 (17.3%)	13 (9.4%)	72 (51.8%)
Total	69 (49.6%)	45 (32.4%)	25 (18%)	139 (100 %)

3.2 Análisis de varianza: Diferencias entre los grupos según los indicadores de ajuste psicológico y clima escolar

El análisis de varianza indica, como se observa en la tabla 2, que existen diferencias significativas entre el grupo de víctimas y no víctimas por *cyberbullying*, en todas las variables psicológicas analizadas: autoestima académica, y clima escolar en sus tres dimensiones (Ayuda del profesor, Afiliación: amistad y ayuda entre alumnos, e Implicación).

Tabla 2 — Medias (desviaciones típicas) y diferencias significativas entre los grupos en autoestima académica y variables del clima escolar

VARIABLES	NO VÍCTIMAS	VÍCTIMAS	VALOR T	P
Autoestima Académica	2.91 (.55)	2.73 (.54)	3.37	.001
Clima Escolar				
Percepción de ayuda del profesor	1.71 (.22)	1.62 (.24)	3.71	< .001
Afiliación: amistad y ayuda	1.69 (.22)	1.65 (.21)	2.06	.040
Implicación	1.44 (.24)	1.39 (.18)	01/02/73	.007

Concretamente, y con respecto a la autoestima académica, las diferencias son estadísticamente significativas ($t= 3,37$; $p= .001$) entre los grupos de modo que las víctimas puntúan más bajo en autoestima académica ($M= 2.73$, $DT=.54$) que el grupo de no víctimas ($M= 2.91$, $DT=.55$). También, en cada una de las variables de clima escolar: Ayuda del profesor ($t= 3.94$; $p=< .001$), Afiliación: amistad y ayuda entre alumnos ($t= 2.06$; $p=.040$), e Implicación en las tareas escolares ($t= 2.73$; $p= .007$), los resultados muestran que hay diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos. Las víctimas perciben menos ayuda por parte del profesor ($M=1.62$, $DT= .24$), menos sentimiento de afiliación con sus compañeros ($M=1.65$, $DT=.21$) y

perciben que sus compañeros están menos implicados en las tareas escolares ($M=1.39$, $DT=.18$) que los estudiantes que no son víctimas.

En síntesis, los resultados ponen de relieve que el grupo de víctimas adolescentes por *cyberbullying*, tienen peor autoestima académica, perciben menos ayuda del profesor, tienen una menor sentimiento de afiliación: amistad y ayuda con sus compañeros, y perciben en sus compañeros una menor implicación en las tareas escolares, que aquellos adolescentes que no son víctimas de acoso a través de Internet y del móvil.

4. Discusión

El objetivo principal del presente trabajo ha sido analizar la existencia de diferencias significativas entre adolescentes víctimas de *cyberbullying* y adolescentes no victimizados en variables escolares de interés científico. En concreto, en las variables de autoestima académica y de clima escolar (percepción ayuda del profesor, afiliación: ayuda y amistad entre iguales, e implicación en las tareas escolares).

Para ello, se examinó en primer lugar, la prevalencia de cibervíctimas en la muestra de adolescentes, y se analizó la distribución de las víctimas según sexo y edad. Los resultados indicaron que el 23.6% de la muestra había sido víctima de *cyberbullying* en el último año. Esta tasa coincide con la mayoría de los estudios realizados en España que encuentra una prevalencia de victimización que oscila entre el 20 y 30% (Garaigordobil, 2011). Los datos con respecto al sexo de las víctimas indicaron que la frecuencia de víctimas entre chicas y chicos era similar, lo cual coincide con los estudios de Álvarez García et al. (2011), quienes no encuentran diferencias entre sexos. De todas formas, nuestro trabajo sugiere también que hay una prevalencia ligeramente mayor de chicas victimizadas que de chicos, estando en la línea de otras investigaciones que encuentran que las chicas son más victimizadas que los chicos a través de las TICs (Burgess-Proctor et al., 2009). En relación a la edad, en nuestro trabajo se ha observado que casi la mitad de las víctimas está en el primer ciclo de enseñanza secundaria obligatoria, en 1º y 2º ESO (Williams y Guerra, 2007), un tercio en el segundo ciclo de la ESO y menos de un cuarto en Bachillerato.

En relación al propósito principal de esta investigación, se ha constatado la existencia de diferencias significativas entre adolescentes víctimas de *cyberbullying* y adolescentes no victimizados en todas las variables escolares analizadas. Así,

nuestro trabajo en relación a la autoestima académica confirma la hipótesis que las cibervíctimas tienen una autoestima escolar más baja que los adolescentes no victimizados. Este resultado es coherente con la idea que se produce un descenso en el rendimiento escolar de la víctima a causa del acoso experimentado (Tokunaga, 2010), situación que por otra parte, afecta negativamente a la autoestima general (Ybarra et al., 2006), y de ahí, como se ve en nuestro trabajo a una de sus dimensiones centrales: la autoestima académica. En futuras investigaciones sería interesante profundizar en este resultado, y en particular, en analizar la relación antecedente y consecuente que se produce entre la autoestima (escolar) y la victimización por *cyberbullying*.

Por otra parte, otro dato interesante que se obtiene en este trabajo es la relación que parece también existir entre la victimización por *cyberbullying* y la percepción del clima escolar en todas las variables exploradas. Así, se ha comprobado que las víctimas con respecto a los adolescentes no victimizados, perciben menos ayuda por parte de sus profesores, tienen menos sentimiento de afiliación con sus compañeros (amistades y ayuda) y perciben menos implicación en las tareas escolares tanto a nivel individual como de su clase. Con respecto a la baja percepción de ayuda de los profesores, este dato parece coincidir con la idea que los adolescentes tienen poca confianza en sus profesores y en su capacidad para solucionar los problemas, incluso cuando éstos son conscientes de la existencia de un problema de ciberacoso entre el alumnado (Kowalski, 2010; Li, 2007). El *cyberbullying* al producirse en muchos casos fuera del ámbito escolar, aunque sea ejercido la mayoría de las veces por los compañeros de la escuela, puede explicar en parte que sea más difícil de detectar para los profesores, y en consecuencia, de solucionar de forma efectiva por parte de la comunidad educativa (Áviles-Martínez et al., 2013). Además, los adolescentes confían más en sus iguales para solucionar sus problemas que en los profesores que deberían ser, sin embargo, en casos de acoso, una figura adulta de ayuda para el alumno acosado. Desde esta perspectiva, es necesario dotar al profesorado de competencias y habilidades que les capaciten para ayudar a los estudiantes a prevenir y a reducir los casos de *cyberbullying* en su comunidad.

Las víctimas de *cyberbullying* también perciben menos ayuda y amistad en sus compañeros que los adolescentes que no están acosados. Este resultado es coherente por la propia situación de ciberacoso que las víctimas han sufrido por parte de sus iguales. Y también está en la línea de los estudios que comprueban que

las cibervíctimas tienen un sentimiento mayor de soledad y una percepción menor de apoyo social (Odaci et al., 2010; Sahín, 2012), producido también por el daño que se causa en la reputación social de la víctima. La intimidación o humillación en la red es pública de modo que en un tiempo muy reducido, un gran número de compañeros y de iguales pueden ver esas imágenes o textos que degradan a la víctima sin que ésta pueda detener esa situación. Para los adolescentes ser populares, sentirse aceptados y reconocidos por sus iguales es decisivo (Buelga et al., 2008), por lo que la cibervictimización por parte de sus propios compañeros afecta gravemente a la confianza que tienen en éstos. De cualquier forma, pese a tener un sentimiento de afiliación más bajo con los compañeros, los iguales siguen siendo las primeras personas a los que acuden las víctimas en busca de ayuda, por lo que sería interesante potenciar en los colegios la figura de los iguales como mediadores para la resolución de conflictos relacionados con cualquier tipo de acoso.

Por último y con respecto a la última variable del clima escolar, nuestro trabajo pone también en evidencia que la cibervictimización afecta también negativamente a la implicación en las tareas escolares. Este resultado apoya también la idea de autoestima académica más baja, de peor rendimiento escolar y mayores tasas de absentismo en víctimas de *cyberbullying* (Ybarra et al., 2006). Debido a la novedad de estas variables en el estudio del *cyberbullying*, es necesario realizar más estudios para profundizar en los resultados que se han encontrado en este trabajo, y en particular, entre la relación que existe entre el contexto escolar y el *cyberbullying*. La escuela debe ser percibida por el estudiante como un lugar seguro, dónde hay tolerancia cero ante cualquier tipo de conducta de (ciber)acoso (Smahel, Brown y Blinka, 2012; Williams y Guerra, 2007). El alumno debe percibir que la escuela se implica en solucionar los problemas que afectan a sus alumnos, y que son una fuente de ayuda en caso de necesidad (Varjas et al., 2009).

En definitiva, pese a la relevancia de esta investigación, este trabajo cuenta con algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta. Dada la complejidad del fenómeno del *cyberbullying*, el carácter transversal del diseño impide establecer una relación de causalidad entre las diferentes variables consideradas en el estudio. Por ello, en futuras investigaciones será necesario incluir otros análisis y factores para comprobar la influencia de estas variables en la causalidad y consecuencias de este tipo de intimidación. Asimismo, parece necesaria la combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas que ayuden a dimensionar el problema del *cyberbullying*.

en toda su complejidad. La realización de entrevistas y grupos de discusión a agresores, víctimas y observadores permitirá entender mejor la complejidad de esta problemática. Finalmente, las respuestas proporcionadas por los adolescentes a través de autoinformes podrían estar sujetas a efectos de deseabilidad social y de sesgos, aunque, a este respecto, se ha confirmado que la fiabilidad y validez de los autoinformes de los adolescentes para la medición de conductas de riesgo es aceptable (Flisher, Evans, Muller y Lombard, 2004).

A pesar de estas limitaciones, los resultados obtenidos contribuyen a arrojar luz sobre variables novedosas relacionadas con variables escolares en víctimas de *cyberbullying*, siendo el ámbito escolar muy importante para su futuro vital, social y académico. Por lo que son necesarias futuras investigaciones que contribuyan a aumentar el conocimiento sobre los resultados que se han obtenido en este trabajo, y que ayuden, en definitiva, a prevenir y reducir el fenómeno creciente del *cyberbullying*.

Referências

- Álvarez García, D.**, Núñez, J.C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. & González Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27, 221-230.
- Amado, J.**, Matos, A., Pessoa, T. & Jäger, T. (2009). Cyberbullying: um desafio à investigação e à formação. *Revista Interações*, 5 (13), 301-326.
- Avilés Martínez, J.M.** (2013) Bullying y Cyberbullying: Apuntes para la elaboración de un Proyecto Antibullying. *Convives*, 3(1) 4-16.
- Azevedo, J.C.**, Miranda, F.A., Manhães, F.C. & Souza, C.H.M. (2012). O cyberbullying e suas relações com as estruturas psíquicas. *Nucleus*, 9(1), 241-251.
- Brolin Låftman, S.**, Modin, B. & Östberg. (2013). Cyberbullying and subjective health: A large-scale study of students in Stockholm, Sweden. *Children and Youth Services Review*, 35(1), 112-119.
- Buelga, S.**, Musitu, G., Murgui, S. & Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish journal of Psychology*, 11(1), 192-200.
- Buelga, S.**, Cava, M.J. & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: Victimization entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789.
- Burgess-Proctor A.**, Patchin JW & Hinduja S. (2009). Cyberbullying and online harassment: Reconceptualizing the victimization of adolescent girls. En V García & J Clifford (Eds.) *Female crime victims: Reality reconsidered* (pp. 153-175).

- Casas, J., Del Rey, R. & Ortega, R. (2013).** La intimidación y el acoso cibernético: Variables predictoras convergentes y divergentes o Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor Variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580–587.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. & Padilla, P. (2010).** Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005).** La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 4(17), 549-558.
- Didden, R., Scholte, R.H.J., Korzilius, H., de Moor, J.M.H., Vermeulen, A., O'Reilly, M., Lang, R. & Lancioni, G.E. (2009).** Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special educational settings. *Developmental Neurorehabilitation*, 12(3), 146-151.
- Fenaughty, J. & Harré, N. (2013).** Factors associated with distressing electronic harassment and cyberbullying. *Computers in Human Behaviour*, 29(3), 803-811.
- Fernández-Ballesteros, R. & Sierra, B. (1989).** Escalas de Clima Social FES, WES, CIES y CES. Madrid: TEA.
- Flisher, A. J., Evans, J., Muller, M. & Lombard, C. (2004).** Brief report: Test–retest reliability of self-reported adolescent risk behaviour. *Journal of Adolescence*, 27(2), 207-212.
- Garaigordobil, M. (2011).** Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, Ch. (2010).** Definition and Measurement of Cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 4(2), article 1.
- Hinduja, S. & Patchin, J.W. (2008).** Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior* 29(2), 129-156.
- Juvonen, J., & Gross, E.F. (2008).** Extending the School Grounds? -Bullying Experiences in Cyberspace. *Journal of School Health*, 78, 496-505.
- Katzer, C., Fetchenauer, D., & Belschack, F. (2009).** Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in Internet chatrooms and victimization in school. *Journal of media Psychology*, 21(1), 25-36.
- Kowalski, R., Limber, S., & Agatston, P. (2010).** Cyber Bullying: El acoso escolar en la era digital. Bilbao: Desclée de Brower. (original publicado en 2008).
- Lazuras, L., Barkoukis, V., Ourda, D. & Tsorbatzoudis, H. (2013).** A process model of cyberbullying in adolescence. *Computers in Human Behaviour*, 29(3), 881-887.
- Li, Q. (2007).** New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1777-1791.

- Odaci, H., & Kalkan, M.** (2010). Problematic Internet use, loneliness and dating anxiety among young adult university students. *Computers & Education*, 55(3), 1091–1097.
- Ortega, R., Calmaestra, J. & Mora Merchán, J.A.** (2008). Estrategias de afrontamiento y sentimientos ante el cyberbullying. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 123-132.
- Raskauskas, J. & Stoltz, A.D.** (2007). Involvement in Traditional and Electronic *Bullying* among Adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 564-575.
- Sahín, M.** (2012). The relationship between the cyberbullying/cybervictimization and loneliness among adolescents. *Children and Youth Services Review*, 34(4), 834-837.
- Schultze-Krumbholz A., Jäkel A., Schultze M., & Scheithauer H.** (2012). Emotional and behavioural problems in the context of cyberbullying: a longitudinal study among German adolescents. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 329-345.
- Slonje, R., & Smith, P. K.** (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147–154.
- Slonje, R., Smith, P.K. & Frisén, A.** (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behaviour*, 29(1), 26-32.
- Smahel, D., Brown, B.B. & Blinka, L.** (2012). Associations between online friendship and Internet addiction among adolescents and emerging adults. *Developmental Psychology*, 48(2) (2012), 381–388.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N.** (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Tokunaga, R. S.** (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287.
- Torralba, E., Buelga, S., Irazo, B., & Ortega, J.** (2013). El uso de las nuevas tecnologías entre los adolescentes. *Actas del III Congreso Internacional de Convivencia Escolar: Contextos psicológicos y educativos*. Almería.
- Varjas, K., Henrich, C.C. & Meyers, J.** (2009). Urban middle school student's perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, 8(2), 159–176.
- Ybarra, M.L., Mitchell, K.J., Wolak, J. & Finkelhor, D.** (2006). Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: Findings from the second youth Internet safety survey. *Pediatrics*, 118, 1169-1177.
- Williams, K.R. & Guerra, N.G.** (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 14-21.

Students' engagement in school, academic aspirations, and sex

Feliciano H. Veiga

*Universidade de Lisboa, Instituto
de Educação (PORTUGAL)*

V. Robu

*Petre Andrei University of Iasi
(ROMANIA)*

H. Moura

*Ministério da Educação e Ciência
(PORTUGAL)*

F. Goulão

Universidade Aberta (PORTUGAL)

D. Galvão

*Universidade de Lisboa, Instituto
de Educação (PORTUGAL)*

Abstract

This study examined students' engagement in school, attending to academic aspirations and sex differences, as part of a larger research project on the differentiation and promotion of students' engagement in school. Specifically, the aims of this study were as follows: to estimate the associations between academic aspiration (number of years that students intend to study) and school engagement; to analyze if sex has any effect on the associations between academic aspirations and school engagement; to understand if academic aspirations have a significant contribution to the explanation of the variance in school engagement dimensions; to examine if sex is a predictor of school engagement dimensions. The sample included

685 students attending 6th, 7th, 9th and 10th grades ($M_{age} = 13.82$, $SD = 1.92$). The current paper analyses only the responses to a scale designed to measure engagement in school, as well as the answers to an open-ended question used to capture the level of students' academic aspirations. Data showed positive correlations between the level of students' engagement in school and the level of academic aspirations. Further research on students' assigned importance to engage in school may enrich this research domain. Considering the lack of studies on these concepts, results are framed within the context of social-cognitive perspective of adolescence development, emphasizing the importance of activating and maintaining academic aspirations among secondary school students.

Keywords: students engagement in school, academic aspirations, sex.

Introduction

Recent research highlights the relevance of students' engagement in school (SES) concept, and suggests the necessity of studying its relation with academic aspirations (Reeve & Tseng, 2011; Veiga et al., 2012). This study examines the relationship between students' engagement in school and academic aspirations, attending to sex differences.

1. Students' engagement in school and academic aspirations

Students' Engagement in School (SES) is defined as the experience of centripetal connection of the student to the school in specific dimensions – cognitive, affective, behavioural and personal agency (Veiga, Galvão, Festas, & Taveira, 2012; Veiga, 2013) and has been operationalized so as the extent to which students are committed to school and motivated to learn (Simon-Morton & Chen, 2009). The cognitive dimension refers to the students' personal investment, as well as to learning approaches and self-regulatory strategies (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). The emotional dimension is related to the affective reactions aroused by school, colleagues and teachers, to connection and sense of belonging to school (Veiga et al., 2013), and to the sense of identification with school (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008). The behavioural dimension is defined by the actions and practices directed towards school,

encompassing several positive conducts, such as homework completion, attendance to classes and attention during lessons, effort in school tasks and obtaining good grades (Veiga et al., 2013), and also the absence of disruptive conducts regarding school norms (Fredricks et al., 2004; Veiga, 2012). Some authors (Reeve & Tseng, 2011; Veiga et al., 2012) suggest a fourth dimension, personal agency, conceptualized as students' constructive contribution to the course of the instruction they receive.

Overall, there is an agreement concerning its multidimensional nature, and is often presented as a meta-construct, with two to four dimensions (Fredricks et al., 2004) likely to predict numerous outcomes and to be influenced by both contextual and personal variables; however, SES's conceptualization, and also the number of components it encompasses, finds variations in the literature. The interest in this concept significantly derives from the associations found between SES and a number of effects in children and teenagers, namely, positive academic results such as achievement. The lack of engagement appears related to low academic achievement (Henry, Knight, & Thornberry, 2011), conduct problems (Fredricks et al., 2004) and school dropout (Henry et al., 2011). However, the levels of engagement do not appear identical throughout the years of schooling; authors such as Klem and Connell (2004) found a decrease in students' engagement as they progress from elementary school to 7th, 8th and 9th grades, and then to high school. In fact, the changes that occur in this developmental phase increase the risk of emotional and conduct problems, likely to have impact in several aspects, including school; several authors found a decrease in the connection with teachers (Furrer & Skinner, 2003), an increase in substance use (Henry et al., 2011; Li & Lerner, 2011) and mental health issues (Li & Lerner, 2011), and also a decline in classes attendance (Anderson & Havsy, 2001) throughout schooling years. However, these declines seem to relate with other variables, specifically, the changes that occur in peer influence, which significantly increases, contrary to family (Li et al., 2011). The engagement trajectory, throughout schooling years, is predictive of many outcomes such as school dropout (Veiga et al., 2013), being seen as an important factor to attend to; more engaged students will present a lower probability of leaving school (Henry et al., 2011) and, consequently, will be more likely to have higher school aspirations. Geckova, Tavel, Van Dijk, Abel and Reijneveld (2010) found that the attitudes toward school appear to be the main condition for the development of educational aspirations. In the study carried out by Gil-Flores et al. (2011), school performance appeared related to higher aspirations; according to this author, the higher the achievement, the greater the likelihood of

a larger investment in school, whether or not with the aim to continue studies or to choose or not a more advantageous or longer academic path. On the other hand, Rothon et al. (2011) believe that school aspirations are also an important predictor of academic achievement and general development.

2. School aspirations and sex

The concept of *School Aspirations* refers to the students' academic desires, that is, the number of years they intend to study and, necessarily, the academic level they wish to reach. It is often overlaid on School Expectations, the students' beliefs about their actual academic achievements, being important to make a distinction, despite the fact that these two constructs may influence one another (Hou & Leung, 2011).

The formation of school aspirations and their impact on behaviour have been addressed by different perspectives; in the context of socio-cognitive theories, it appears related to socialization processes, and it seems to exhibit some consistency throughout life (Elliot, 2009), particularly with regard to sex (Junk & Armstrong, 2010) and prestige level associated with the desired occupation (Hou & Leung, 2011). According to Gottfredson (2002), school aspirations are important aspects in guiding students into either higher education (Pitre, 2006) and career decisions, being influenced by several sociodemographic, personal, and contextual factors, such as age, sex, socioeconomic status (Hellenga, Aber, & Rhodes, 2002); self-esteem, self-efficacy, locus of control (Veiga, Galvão, Festas, & Taveira 2012); and family (Gil-Flores, Padilla-Carmona, & Suárez-Ortega, 2011). The literature suggests that educational and career aspirations are, often, influenced by conditions such as sex (Gil-Flores et al., 2011), and mediated by factors such as socioeconomic status (Hellenga, Aber, & Rhodes, 2002), parental expectations or cultural aspects (Gil-Flores et al., 2011).

Particularly, in what concerns to the variable sex, a number of studies suggests the existence of differentiation between girls and boys in academic and career aspirations. Authors such as Gil-Flores et al. (2011) believe that socialization occurs in a differential perspective, according to sex, constraining aspirations and career choices. These authors studied 11th grade adolescents and found that 53% of the sample expected to complete higher education, with girls showing upper aspirations than boys. Patton and Creed (2007) found that young men aspired to professional occupations, while girls to semi-professional occupations. In their study with Middle

school and high school students, Howard et al. (2011) found different preferences according to sex, with girls preferring careers which require more years of schooling than boys. However, these same authors highlight the contradictions found in the literature, with regard to sex differences in career aspirations; while some studies (Cooper, 2009; Gil-Flores et al., 2011; Rothon, Arephin, Klineberg, Cattell, & Stansfeld, 2011; Veiga, Moura, Sá, & Rodrigues, 2006) show that girls have higher aspirations and are more proficient in achieving their academic goals, compared to boys, others, on the contrary, for example Wahl and Blackhurst (2000), found that girls tend, early, to restrict their potential occupations; in turn, Powers and Wojtkiewicz (2004) found similar results for both girls and boys.

In Portugal, Azevedo (1991) examined students' educational expectations and found that 35% wanted a short academic education (12th grade or equivalent), and the majority (65%) sought a long academic education (higher education). An analysis, by sex, identified a difference in favour of females, both in short academic education (38,3% of the boys and 32% of the girls) and in long academic education desires (61,7% of the boys and 68% of the girls); it was also found a differentiation according to sex in relation to professional expectations. Veiga et al. (2006) studied students from the 7th, 9th and 11th grades, and found that in the entire sample, about half of the students intended to have a degree (48,1%), 47,4% wanted to complete 12th grade, and only 4,6% wished to have the 9th grade; in what concerns to females, the number of students wanting a degree increases (52,5%), and the group who wants the 9th grade decreases (1,9%); whereas in males, the results assume less extreme scores (42,5% and 7,9% respectively). These authors' findings support the importance of sex stereotypes in the determination of young people's educational aspirations, having noticed a differential valuing of long academic education, as well as of higher education access, with greater levels of importance in female students. Mendes (2009) also found, in his study, that girls exhibit higher quality and longer academic education.

3. Method

3.1 Sample

A convenience, non-probability sample of secondary school students was used. The sampling criteria led to the inclusion of students attending grade levels prior to and seen as moments of school transition, according to the Portuguese educational system. The sampling criteria also considered the inclusion of students attending both rural and urban schools in northern, central and southern Portugal and in the Azores archipelago. The sample included 685 Portuguese adolescents, out of which 389 were girls and 296 were boys. The students' mean age was 13.82 (range: 11-19 years; SD = 1.91). At the time of data collection, participants were attending 6th (20.1%), 7th (24.8%), 9th (28.8%) and 10th (26.3%) grade. The majority of the students (82.5%) showed no previous retentions in their school history, while 17.5% of the students presented two or three grade repetitions.

3.2 Measures and procedure

The students' engagement in school and other variables were measured using a standard data collection protocol developed specifically for use in the aforementioned research project.

Students' engagement in school. The Students' Engagement in School: A Four-Dimensional Scale (SES-4DS; Veiga, 2013) was included in the data collection protocol. The SES-4DS was designed to assess four dimensions of students' engagement in school: cognitive (e.g., "When writing my work, I begin by making a plan for drafting the text"; $\alpha = .77$), affective (e.g., "My school is a place where I make friends easily"; $\alpha = .82$), behavioral (e.g., "I am absent from school without a valid reason"; $\alpha = .71$), and agentic (e.g., "During class, I ask questions"; $\alpha = .86$). Students were asked to indicate how much they agreed with the items on a six-point Likert-type scale ranging from 1, completely disagree, to 6, completely agree. The items designed to capture the behavioural dimension were reversely formulated and, therefore, were recoded for data analysis (i.e., lower scores indicate higher levels of engagement). The possible scores in each dimension ranged from 5 to 30. Overall, higher scores

indicate a higher engagement. Psychometric properties of the SES-4DS are reported in Veiga (2013).

Academic aspirations (number of years that students intend to study). Academic aspirations were assessed by the open-ended question “Until what school grade do you intend to study?”. The answers to this question allowed the identification of the number of years of schooling that students pursued.

Procedure. The data were collected in classroom context and all research ethics standards were respected.

4. Results

In order to estimate the associations between the level of academic and the level of school engagement, zero-order correlations (based on Pearson product-moment) were computed (see Table 1).

Table 1 — Zero-order and partial correlations (controlling for sex effects) between school engagement and academic aspirations

SCORES IN SCHOOL ENGAGEMENT	CORRELATION	ACADEMIC ASPIRATIONS
Agency	zero-order	.15 ***
	partial (sex partialled out)	.15 ***
Affective engagement	zero-order	.19 ***
	partial (sex partialled out)	.18 ***
Cognitive engagement	zero-order	.12 **
	partial (sex partialled out)	.11 **
Behavioural engagement	zero-order	.17 ***
	partial (sex partialled out)	.18 **
School engagement – total score	zero-order	.25 ***
	partial (sex partialled out)	.23 ***

Note: N = 685. ** $p < .01$; *** $p < .001$

All correlations were positive and statistically significant ($p < .01$ or $p < .001$). School engagement tended to increase as academic aspirations increased. However, the magnitude of the associations was modest for affective and behavioural engagement. When the variable students sex was partialled out (in order to control

its effect on zero-order associations between academic aspirations and school engagement), the values of partial correlations showed a small variation comparing to zero-order correlations. Thus, sex had no effect on the associations between academic aspirations and school engagement among the students who participated in the study.

A second analysis was carried out, in order to determine if academic aspirations had a significant contribution to the explanation of the variance found in school engagement dimensions. Linear regression analysis (*enter* method) was used. Due to its categorical nature, sex was transformed into a dummy variable (1 = girls, 0 = boys/reference category), as recommended in the literature. Data are summarized in Table 2.

Table 2 — Linear regression analysis with sex and academic aspirations as independent variables and the dimensions of school engagement as dependent variables

DEPENDENT VARIABLES	INDEPENDENT VARIABLES	β	UNIQUE CONTRIBUTION TO THE VARIANCE EXPLANATION
Agency (R = .20; R ² = .044)	sex	-.14 ***	2.2 %
	academic aspirations	.14 ***	2.2 %
Affective engagement (R = .19; R ² = .037)	sex	-.06/	0.3 %
	academic aspirations	.18 ***	3.4 %
Cognitive engagement (R = .13; R ² = .019)	sex	.06////	0.4 %
	academic aspirations	.11 **//	1.3 %
Behavioral engagement (R = .20; R ² = .043)	sex	.08 *///	0.6 %
	academic aspirations	.18 ***	3.3 %
School engagement – total score (R = .23; R ² = .057)	sex	-.04/	0.2 %
	academic aspirations	.23 ***	5.5 %

Note: N = 685. * p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Together, sex and academic aspirations accounted for 4.4 % of the variance in agency, 3.7 % of the variance in affective engagement, 1.9 % of the variance in cognitive engagement, 4.3 % of the variance in behavioral engagement, and 5.7 % of variance in school engagement (total score). Sex (1 = girls) was a negative predictor for agency (β = -.14; t = - 3.96; p < .001) and positively predicted behavioural

engagement ($\beta = .08$; $t = 2.15$; $p < .05$). Thus, in the current sample, being a girl was associated with a slight tendency of decrease in agency, and with an increase in the behavioural engagement. However, the unique contribution of sex was equal to 2.2 % for agency and negligible (.6 %) for behavioural engagement. For affective, cognitive and global school engagement, sex had no significant contribution. The level of academic aspirations was a significant predictor for all dimensions of school engagement, as well as for engagement total score. The level of academic aspirations accounted for 2.2 % of the variance in agency, 3.4 % of the variance in affective engagement, 1.3 % of the variance in cognitive engagement, 3.3 % of the variance in behavioral engagement, and 5.5 % of the variance in global school engagement.

Complementary analyzes showed that boys and girls recorded similar results in the affective dimension and the full scale of engagement. The subscale analysis reveals, however, significance at the agency level, in favour of boys, and at the cognitive and behavioural engagement this time in favour of girls.

5. Conclusions

The results of the current study suggest that those students who have greater intentions to continue their schooling tend to be more engaged in school, regardless of sex. These findings are consistent with those reported in literature. Thus, a consistent body of research suggests that students' educational aspirations influence their school motivation, academic achievement, academic self-concept, perceived school ability and learning goal orientation (Creed, Tilbury, Buys, & Crawford, 2011; Gutman & Schoon, 2012; Rothon et al., 2011).

Considering the lack of studies on these concepts, results are framed within the context of social-cognitive perspective of adolescence development, emphasizing the importance of activating and maintaining academic aspirations among secondary school students. Thus, the instructional and formative activities which are promoted and carried out in schools, as well as the cognitive (e.g., promoting performance self-improvement and continuous effort for learning, encouraging competition and high standards), emotional and social school climate (e.g., the quality of the student-teacher or student-peer relationship, teacher and peer informational and social support, consistency in school rules) provide children and adolescents with other opportunities for growth and development (Baker, Dilly, Aupperlee, & Patil,

2003; Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000; Way, Reddy, & Rhodes, 2007). Therefore, within the context of a highly competitive knowledge-based society, educators and policy-makers have to increase their efforts, in order to raise academic engagement, aspirations and achievement among all age groups of students. Further researches on the students' perceptions about engaging in school are also suggested.

Note

This article is a product of the project PTDC/CPE-CED/114362/2009 - *Envolvimento dos Alunos na Escola: Diferenciação e Promoção/Students Engagement in School: Differentiation and Promotion*, financed by National funding, through the Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Correspondence related to this paper should be sent to Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa. E-mail: fhveiga@ie.ul.pt

Referencias

- Anderson, A.**, & Havsy, L. (2001, April). Check & Connect: An examination of the middle school transition. *Paper presented at the annual meeting of the National Association of School Psychologists*, Washington, USA.
- Appleton, J.**, Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369-386.
- Azevedo, J.** (1991). *Expectativas escolares e profissionais dos jovens do 9º ano*. Porto: Edições Asa.
- Baker, J. A.**, Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221.
- Cooper, M.** (2009). Dreams deferred? The relationship between early and later postsecondary educational aspirations among racial ethnic groups. *Educational Policy*, 23, 615-50.
- Creed, P.**, Tilbury, C., Buys, N., & Crawford, M. (2011). Cross-lagged relationships between career aspirations and goal orientation in early adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 98-99.
- Elliot, W.** (2009). Children's college aspirations and expectations: The potential role of children's development accounts (CDAs). *Children and Youth Services, Review* 31, 274-283.
- Fredricks, J.**, Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research* Spring, 74(1), 59-109.

- Furrer, C., & Skinner, E. (2003).** Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148-162.
- Geckova, A., Tavel, P., Van Dijk, J., Abel, T., & Reijneveld, D. (2010).** Factors associated with educational aspirations among adolescents: cues to counteract socioeconomic differences? *BMC Public Health, 10*(154). Retrieved from <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/10/154>
- Gil-Flores, J., Padilla-Carmona, M., & Suárez-Ortega, M. (2011).** Influence of sex, educational attainment and family environment on the educational aspirations of secondary school students. *Educational Review, 3*(63), 345-363.
- Gottfredson, L. (2002).** Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown and associates (ed.). *Career choice and development* (pp. 85-148), San Francisco: John Wiley and sons.
- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2012).** Correlated and consequences of uncertainty in career aspirations: Sex differences among adolescents in England. *Journal of Vocational Behavior, 80*(3), 608-618.
- Hellenga, K., Aber, M., & Rhodes, J. (2002).** African-American adolescent mothers vocational aspiration-expectation gap: Individual, social and environmental influences. *Psychology of Women Quarterly, 26*(3), 200-212.
- Henry, K., Knight, K., & Thornberry, T. (2011).** School Disengagement as a Predictor of Dropout, Delinquency, and Problem Substance Use During Adolescence and Early Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence, 41*, 156-166.
- Hou, Z-J., & Leung, Z., (2011).** Vocational aspirations of Chinese high school students and their parents' expectations. *Journal of Vocational Behavior, 79*, 349-360.
- Howard, K., Carlstrom, A., Katz, A., Chew, A., Ray, C., Lane, L., & Caulum, D. (2011).** Career aspirations of youth: Untangling race/ethnicity, SES, and sex. *Journal of Vocational Behavior, 79*, 98-109.
- Junk, K., & Armstrong, P. (2010).** Stability of Career Aspirations: A Longitudinal Test of Gottfredson's Theory. *Journal of Career Development, 37*, 579-598.
- Klem, A., & Connell, J. (2004).** Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health, 74*(7), 264-274.
- Li, Y., & Lerner, R. (2011).** Trajectories of School Engagement during Adolescence: Implications for Grades, Depression, Delinquency, and Substance Use. *Developmental Psychology, 47*(1), 233-247
- Li, Y., Lerner, J., & Lerner R. (2010).** Personal and Ecological Assets and Academic Competence in Early Adolescence: The Mediating Role of School Engagement. *Journal of Youth and Adolescence, 39*, 801-815.

- Mendes, P.** (2009). *Estudantes do ensino secundário profissional: origem social, escolhas escolares e expectativas*. Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Sociedade, ISCTE, Universidade de Lisboa.
- Patton, W., & Creed, P.** (2007). The relationship between career variables and occupational aspirations and expectations for Australian high school adolescents. *Journal of Career Development, 34*(2), 127–148.
- Pitre, P.** (2006). College Choice: A study of African American and White students' aspirations and perceptions related to college attendance. *College Student Journal, 40*(3), 562-574.
- Powers, R., & Wotjkievics, R.** (2004). Occupational aspirations, sex, and educational attainment. *Sociological Spectrum, 24*, 601-622.
- Reeve, J., & Tseng, C.** (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*(4), 257-267.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J.** (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal, 100*(5), 443-471.
- Rothson, C., Arephin, M., Klineberg, E., Cattell, V., & Stansfeld, S.** (2011). Structural and sociopsychological influences on adolescents' educational aspirations and subsequent academic achievement. *Social Psychology of Education, 14*(2), 209-231.
- Simons-Morton, B., & Chen, R.** (2009). Peer and Parent Influences on School Engagement among Early Adolescents. *Youth & Society, 4*(1), 3-25.
- Veiga, F.** (2012). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: Investigação diferencial* (3ª ed., revista e ampliada). Lisboa: Editora Fim de Século.
- Veiga, F. H.** (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 441-450. URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/10032>
- Veiga, F. H., et al.** (2012). Student engagement in school: Differentiation and promotion. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito (Eds.), *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahía, S., & Nogueira, J.** (2013). Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Académico – Sua Importância na Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 46-2*, 31-47.
- Veiga, F., Galvão, D., Festas, I. & Taveira, C.** (2012). Envolvimento dos alunos na escola: relações com variáveis pessoais e contextuais. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura, XVI*(2), 36-50.

- Veiga, F.**, Moura, H.; Rodrigues, A., & Sá, L. (2006). *As aspirações Profissionais e Escolares em adolescentes de diferentes nacionalidades, níveis de instrução familiar e géneros*. Congresso Internacional Educação e Trabalho: representações sociais, competências e trajetórias profissionais, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Wahl, K.**, & Blackhurst, A. (2000). Factors affecting the occupational and educational aspirations of children and adolescents. *Professional School Counseling*, 3, 367-74.
- Way, N.**, Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40(3-4), 194-213.

Students' engagement in school and creativity professed by students and assigned to teachers: A literature review

Feliciano Veiga

*Instituto de Educação da Universidade
de Lisboa*

fhveiga@ie.ul.pt

Fátima Goulão

Universidade Aberta, Lisboa

fatimapgoulao@gmail.com

Sara Bahia

*Faculdade de Psicologia
da Universidade de Lisboa*

sarabahias@gmail.com

Diana Galvão

*Instituto de Educação da Universidade
de Lisboa*

dmgalvao@ie.ul.pt

Abstract

This article reviews the literature on the relation between creativity (as a personal and a contextual variable) and students' engagement in school. In order to describe the state of art of student's engagement in school and creativity, we prepared a narrative review. In general, literature shows a prevalence of studies relating creativity and giftedness; students with above average skills are, as a rule, characterized, among other criteria, by the presence of creativity and the existence of high motivation for learning. As a personal variable, creativity relates positively with self-concept and academic performance, appearing as an aspect worth encouraging in the

student. Moreover, studies on the impact of the learning environments on student's performance also suggest a positive relationship between the classroom climate and academic outcomes. Although studies on the relationship between creativity and the students' behavior appear inconsistent, the teacher's creativity, applied to the teaching-learning process, and perceived by the student, appears related to school satisfaction and academic performance. This brief review highlights the value of including creativity in teaching practices, drawing attention to the lack of studies and the need to develop research, both relational and quasi-experimental, on the relationship between creativity and students' engagement in school and its effects.

Keywords: students' engagement in school, student's creativity, teachers' contexts of creativity, teacher's creativity inferred by the students.

1. Introduction

Students' engagement in school is a multidimensional construct that has been related to several products required at academic level, and studied as a mediator and as a product. A considerable amount of studies sustain that both personal (self-efficacy, self-concept, creativity) and contextual factors (peers, school, family) are related to students' engagement in school and to a good academic performance; on the other hand, the lack of engagement is related to low academic achievement, behavioural problems and school dropout. Creativity, in particular, may be addressed as a personal variable (the students' creativity) or as a contextual variable (creativity in classroom management). Research suggests that the school's organizational and instructional climate influences both academic engagement and performance (Alencar, 1999, 2003; Eccles, Wigfield, & Scheifele, 1998; Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007; Ryan & Patrick, 2001; Wechsler, 2006, 2008), highlighting the teacher's creative role.

In order to describe the state of art of students' engagement in school and creativity, we prepared a narrative review. The method applied entailed systematic searching, reviewing, and writing to bring together key themes and findings of research in this field. We searched recent articles in scientific data bases such as SCIELO, LILACS, EBSCO Host (including: Academic Search Complete, Education Source, ERIC, PsycARTICLES, PsycINFO, Psychology and Behavioral Sciences Collection, PsycBOOKS, and PsycTESTS), besides several Portals, for example Science Direct

or the Scientific Open Access Repository of Portugal – RCAAP. Handbooks and PhD Thesis were also regarded. Research used controlled language and keywords were verified in a Thesaurus. Our study goals were considered in the articles' selection process, and several criteria were applied (full document available; articles written in English). Reviewing the available literature was focused on identifying and analyzing cutting-edge core themes and their importance, as well as research lines, followed and suggested.

The purpose of this work was to review literature on the relation between students' engagement in school and creativity; nevertheless, we will begin by introducing the concept and the assessment methods of creativity.

2. Creativity: Conceptualization and assessment

Creativity is difficult to define and complex to study. It was only in the twentieth century that it began to be considered in the fields of Education and Psychology. Its definition was first based on the idea of creating something new; later, by Gestalt, was sustained by thought processes, linked to problem solving; Psychoanalysis, in turn, introduced creativity within the framework of unconscious processes (Alencar, 1999, 2003; Bahía & Oliveira in Veiga, 2013; Wechsler, 2008).

The incorporation of various factors related to creativity has been a tendency of the scholars in the field of education; as suggested by Wechsler (2008), Bahía and Nogueira (2005), creativity began to be perceived as a convergence of cognitive and motivational factors. It has been approached from various perspectives (Taylor, 1988): from the Person's (what personality features may be found in a creative person), from the Product's (focused on the products elaborated by a creative person), from the Process's (how does creativity arises and the study of its typologies) and from the Persuasion's (considering the socio-cultural context where it occurs) perspectives. Process and Product perspectives have been the most valued in the assessment of creativity (Alencar, 1999; Taylor, 1988), however, this process strongly relies on the theoretical perspective adopted, being the psychometric approach decisive in this matter. One of the most prominent tests that is still currently used was proposed by Torrance (1981, 2000): The Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). The same author (1981) defines creativity as the process to become sensitive to problems, deficits and lacks of knowledge, searching for solutions, making previsions, and

formulating hypothesis to respond to those deficits; testing and retesting hypothesis and, finally, the communication of the results accomplished. Accordingly, creativity is perceived in three dimensions: fluency (number of responses), flexibility (number of different categories comprised in the responses) and originality (statistical rarity of the response), as measured by the TTCT, an extensive test, both to apply and quote, still, consistent in its validation results (Azevedo & Morais, 2001; Wechsler, 2006).

The discrepancy between the results in creative tests and the effective creative behavior (Cropley, 2005; Kim & Tassel-Baska, 2010) has encouraged the emergency of other types of tests, such as: divergent thinking tests, inventories of attitudes and interests, personality inventories, biographical inventories; teacher's evaluations, self-assessment of creative accomplishments, study of eminent individuals, and evaluation of creative products. In the literature (Alencar, 1999, 2003; Bahia & Nogueira, 2005; Cropley, 2005; Pereira, 1998; Sternberg, 2005; Wechsler, 2008), it is advocated the use of multiple complementary, resources, in the assessment of creativity, such as portfolios, self and hetero evaluation, skill and capacity tests. Pereira (1998) underlines the difficulty of assessing something that escapes from the standard patterns, such as creativity, using standard processes

Student's creativity is considered an important component in intrinsic motivation for learning, as well as in the bonding to school tasks (Crick, 2012 in Christenson, Reschly, & Wylie, 2012). The importance of studying the contexts where creativity materializes is also highlighted (Almeida & Tavares, 1998; Morais, 2001; Nogueira-Ibérico & Bahia, 2006; Wechsler, 2008).

3. Engagement in school and creativity professed by the students

As a personal variable, creativity has been studied in relation to self-concept, a multidimensional concept (Veiga, 1995; 1996; 2012). The studies relating these two variables suggest a bi-directionality: creativity as a dimension of self-concept (Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988) and self-concept as a factor of creative production (Alencar, 1999, 2003; Veiga, 2013). Based on the notion that the self is influenced by others appraisals of the subject, Veiga and Caldeira (2005) consider the existence of a relationship between creativity (what the students believe others think) and self-concept, based on a study with 298 students from the 7th, 9th and 11th grades. The

results indicated that students seen as creative had superior results in self-concept. Goldsmith and Matherly (1998) sought to understand the relationship between creativity and self-esteem in 118 college students, and found a statistically positive relationship significant in either sex.

Two positions may be found in the literature on motivation and giftedness: one understands motivation as an inherent component of giftedness (defined by an above average performance in three areas: intellectual ability, creativity and motivation for performance - Renzulli, Reid, & Gubbins, 1992; Sternberg, 2005) or as moderator variable, susceptible of allowing the potential for the exceptional to occur (Gagné, 1993; Heller, Perleth, & Lim, 2005; Robinson, 2005; Ziegler, 2005). Persistence and pleasure behaviors in learning are more prevalent in children and adolescents with higher achievements in certain domains such arts; gifted children show higher levels of motivation for learning and achievement, in several studies (Alencar, 1999, 2003; Gottfried, Gottfried, Cook, & Morris, 2005; Vallerand, Gagné, Senecal, & Pelletier, 1994; Wilhelm, Schulze, Schmiedeck, & Süß, 2003; Ziegler, 2000), though the differences appear, in general, small.

A study by Veiga and Marques (2001) found an association between students' giftedness and the occurrence of aggression behaviors, as suggested by other authors (Cropley, 2005; Veiga, 2013). Another study (Veiga & Caldeira, 2005) examined the relation between creativity assigned by the teachers (considering the students' perceptions) and the dimensions of personal attitudes toward themselves, in several aspects (cognitive, affective and behavioral), in a sample of 298 students of both sexes, from 7th, 9th and 11th grades and different nationalities. The analyses of the results allowed finding significant differences in the dimensions of students' personal attitudes toward themselves, considering creativity, with higher results in those students classified as creative; however, these differences were not observed in student's school disruption.

Kim and Tassel-Baska (2010) analyzed the relation between creativity and behavior problems. Two groups of students (with good versus poor performance) were compared in terms of creative potential and the occurrence of behavior problems, according to the teachers' perception. They found a relationship between behavior problems and the results found in the creative potential measures, in those students with poor performance.

Creativity also appears positively and significantly associated to school (Fredrickson, 2001) and academic achievement (Caldeira & Veiga, 2006; Campos & Gonzalez,

1993; Veiga, 2013). A study with 6th and 9th grade students, carried out by Caldeira and Veiga (2006) found a significant and positive, although low, correlation between the dimensions of creativity measured by the Torrance Creativity Test, particularly the dimension originality, and the school subjects portuguese, mathematics and sciences. Also Gervilla (1987) and Campos and Gonzalez (1993) found, in college students, positive, tough low, correlations between these variables. Moreno (1992) underlines the relation between creativity and academic achievement, since the students showing a high verbal creativity correspondingly present higher academic achievement in mathematics, in their native language, and in general.

4. Students' engagement in school and teachers' creativity inferred by the students

The importance of the *school environment* for the development of students' creative potential appears extremely relevant (Alencar, 1999, 2003; Allodi, 2010; Besançon, Lubart, & Barbot, 2013; Caldeira & Veiga, 2006; Heise, Bohme, & Komer, 2010; Schick & Phillipson, 2009). School context encloses the function of promoting the development of the students' creative skills, by exploring stimulating themes, exercising critical and divergent thinking, and designing a classroom atmosphere that values the expression and production of ideas (Besançon, Lubart, & Barbot, 2013; Caldeira & Veiga, 2006; Heise, Bohme, & Komer, 2010).

Teaching models have been moving from a static field toward a dynamic and student-centered approach; within this context, creativity, in particular, has been recognized as an asset to the students, as a human potential to develop, and an essential tool for meeting the challenges posed by society (Caldeira & Veiga, 2006; Heise, Bohme, & Komer, 2010; Schick & Phillipson, 2009). Students' creativity appears associated with the classroom climate and teachers' behavior, variables that are likely to influence motivation and engagement in learning. The impact of school context has been studied by comparing the so-called traditional schools and others whose methodologies are considered alternative (e.g., Montessori, Steiner or Freinet), with results favoring the last (Allodi, 2010; Besançon, Lubart, & Barbot, 2013; Heise, Bohme, & Komer, 2010).

Creativity is, sometimes, inhibited and punished (Torrance, 1981, 2000; Wechsler, 2006) instead of encouraged, with consequences on students' school performance.

Nevertheless, learning climate should reflect and promote the students interest and willingness to learn. The use of creativity has been pointed out as a strategy of engagement within classroom (Besançon, Lubart, & Barbot, 2013; Caldeira & Veiga, 2006; Heise, Bohme, & Komer, 2010; Walsh, 2003), assuming itself as a facilitator of learning, by promoting concentration, activating prior learning, encouraging the selection and focus on the class essential material, by making learning meaningful to the students. In a study with approximately 1366 students from 9th grade, Schick and Phillipson (2009) found that classroom environment was a stronger contributor to motivation in the group of students with poor performance, when compared to the group with good performance.

5. Final considerations

Studies on creativity often focus on giftedness domain. Besides the determination of a giftedness student profile, which includes creativity, research has mostly centered its attention on the appropriate educational responses for these students, according to their special needs (Alencar, 1999, 2003; Besançon, Lubart, & Barbot, 2013; Caldeira & Veiga, 2006; Heise, Bohme, & Komer, 2010; Miranda & Almeida, 2012). However, both children and adults showing potential (latent talent) don't necessarily have a higher intellectual ability; likewise, those with a high intellectual capacity are not necessarily and exceptionally gifted, concerning to creativity (Besançon, Lubart, & Barbot, 2013).

Creativity (students' creativity and related to the teachers' classroom management) appears in the literature as having positive relations with academic self-concept (Goldsmith & Matherly, 1998; Veiga & Caldeira, 2005; Veiga, 2013), a notion also positively associated with academic performance (Alencar, 1999, 2003; Gonzalez-Pienda, 1997). As an element of giftedness, creativity has also been associated to motivation for learning. In general, students with higher intellectual ability appear as more motivated for learning and with a higher performance, in research (Gottfried, Gottfried, Cook, & Morris, 2005; Vallerand, Gagné, Senecal, & Pelletier, 1994; Wilhelm, Schulze, Schmiedeck, & Süß, 2003; Ziegler, 2000). However, the relationship between creativity and appropriate behavior is not conclusive. Veiga and Marques (2001) found an association between giftedness and disruptive behaviors; Veiga and Caldeira (2005) did not find differences in students' school disruptions,

considering creativity.

Students' disengagement from school may be considered as a form of resistance against inappropriate or irrelevant classroom management practices (Urdan, 2004; Veiga, 2013; Zyngier, 2007). It is worth noting that the contexts where individuals interchange, as well as classroom management styles may contribute for the creative potential and to the accomplishment of learning goals (Kaplan & Middleton, 2002; Urdan, 2004; Veiga, 2013). Creativity has been identified as a strategy of engagement in the classroom (Walsh, 2003), being positively associated with school satisfaction (Fredrickson, 2001) and academic performance (Alencar, 1999, 2003; Caldeira & Veiga, 2006; Campos & Gonzalez; 1993; Moreno, 1992). For this reasons, it is a variable to be considered by researchers aiming to understand the relation between creativity and motivation for learning, and also by teachers aiming to promote students' deeper engagement in learning and, consequently, a better academic performance (materialized in achievement and behavior).

Note:

This article is a product of the project PTDC/CPE-CED/114362/2009 - Envolvimento dos Alunos na escola: Diferenciação e Promoção/Students Engagment in School: Differentiation and Promotion, financed by National Funding, through the Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Correspondence related to this paper should be sent to Professor Feliciano H. Veiga, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa. E-mail: fhveiga@ie.ul.pt

References

- Alencar**, E. M. (1999). Barreiras à criatividade pessoal: desenvolvimento de um instrumento de medida. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 123-132.
- Alencar**, E. M., & Fleith, D. (2003). Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 63-69.
- Allodi**, M.W. (2010). Goals and values in school: A model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments. *Social Psychology of Education*, 13, 207-235.
- Almeida**, L. A., & Tavares, J. (1998). *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo**, I., & Morais, M. F. (2012). Avaliação da criatividade como condição para o seu desenvolvimento: Um estudo português do Teste de Pensamento Criativo de Torrance em contexto escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 42-55.

- Bahia, S., & Nogueira-Ibérico, S. (2005).** Entre a Teoria e Prática da Criatividade. In Miranda, G. & Bahia, S. (Eds). *Temas de Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (332-363). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Bahia, S., & Oliveira, E. (2013).** Diferenças Individuais e Necessidades de Aprendizagem. In F. H. Veiga (org.), *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação – Envolvimento dos Alunos na Escola* (pp. 583-631), Lisboa: Climepsy.
- Besançon, M., Lubart, T., & Barbot, B. (2013).** Creative giftedness and educational Opportunities. *Educational & Child Psychology*, 30(2), 79-88.
- Caldeira, M., & Veiga, F. (2006).** Criatividade, autoconceito e rendimento escolar em alunos do ensino básico In N. Santos, M. Lima, M. Melo, A. Candeias, M. Grácio, & A. Calado (orgs.). *Livro de Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 77-97). Évora, Portugal.
- Campos, A., & Gonzalez, M. A. (1993).** Creatividad y rendimiento académico en estudiantes de Bellas Artes, Ciencias y Letras. *Adaxe*, 9, 19-28.
- Crick, R. (2012).** Deep Engagement as a Complex System: Identity, Learning Power and Authentic Enquiry. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 275-694). NY: Springer.
- Cropley, A. J. (2005).** *Creativity in education & learning*. London: Routledge.
- Eccles, J., Wigfield, A., & Schiefle, U. (1998).** Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg. *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, 5th ed., pp. 1017-1095). New York: Wiley.
- Fredrickson, B. L. (2001).** The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Gagné, F. (1993).** Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 69-87). Oxford: Pergamon.
- Gervilla, M. A. (1987).** La creatividad y su evaluacion. *Revista española de Pedagogía*, 149, 31- 62.
- Goldsmith, R. E., & Matherly, T. A. (1998).** Creativity and self-esteem: a multiple operationalization validity study. *Journal of Psychology*, 122, 47-56.
- Gonzalez-Pienda, J. A. (1997).** Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 271-289.
- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Cook, C. R., & Morris, P. E. (2005).** Educational characteristics of adolescents with gifted academic intrinsic motivation: A longitudinal investigation from school entry through early adulthood. *Gifted Child Quarterly*, 49(2), 172-186.

- Heise, E., Böhme, E., & Kömer, S. B. (2010).** Montessori-orientierter und traditioneller grundschulunterricht: Einvergleich der entwicklung von rechtschreibung, rechnen, intelligenz und kreativität. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57(4), 273-289.
- Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005).** The Munich Model of Giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 147-170). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaplan, A., & Middleton, M. J. (2002).** Should childhood be a journey or a race? Response to Harackiewicz et al. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 646-648.
- Kim, K., & Tassel-Baska, J. (2010).** The Relationship between Creativity and Behavior Problems Among Underachieving Elementary and High School Students. *Creativity Research Journal*, 22(2), 185-193.
- Marsh, H. W., Byrne, B., & Shavelson, R. J. (1988).** A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Miranda, L., & Almeida, L. (2012).** Sinalização de alunos sobredotados e talentosos: perfil de desempenho em provas psicológicas e percepção dos professores. *Revista AMAzônica*, X(3), 146-164.
- Morais, M. F. (2001).** *Definição e avaliação da criatividade. Uma abordagem cognitiva*. Minho: Universidade do Minho, IEP.
- Moreno, J. A. (1992).** La capacidad creadora y los aprendizajes escolares. Estudio de los factores constitutivos de la creatividad. *Revista de Psicología de la Educación*, 3(9), 15-26.
- Nogueira-Ibérico, S., & Baía, S. (2006).** A avaliação da criatividade ou a necessária criatividade na avaliação. *Revista Lusófona de Ciências da mente e do comportamento*, 1(8), 45 - 88.
- Patrick, H., Ryan, A., & Kaplan, A. (2007).** Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- Pereira, M. M. (1998).** *Crianças sobredotadas: Estudo de caracterização*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Renzulli, J., Reid, B., & Gubbins, E. (1992).** *Setting an agenda: research priorities for the gifted and talented through the year 2000*. Storrs: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Robinson, N. M. (2005).** In defense of a psychometric approach to the definition of academic giftedness: A conservative view from a die-hard liberal. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 280-294). New York: Cambridge University Press.

- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001).** The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460.
- Schick, H., & Phillipson, S. (2009).** Learning motivation and performance excellence in adolescents with high intellectual potential: what really matters? *High Ability Studies*, 20(1), 15-37.
- Sternberg, R. J. (2005).** The WICS Model of giftedness. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 327-342), Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor C. W. (1988).** Various approaches to and definitions of creativity. In R. J. Sternberg (ed), *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives* (pp. 99-124), Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Torrance, E. P. (1981).** *Thinking creatively in action and movement: Administration, scoring, and norms manual*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Services.
- Torrance, E. P. (2000).** The millennium: A time for looking forward and looking backward. *Korean Journal of Creative Thinking and Problem Solving*, 10, 5-19.
- Urduan, T. C. (2004).** Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251-264.
- Vallerand, R. J., Gagné, F., Senecal, C., & Pelletier, L. G. (1994).** A comparison of the school intrinsic motivation and perceived competence of gifted and regular students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 172-175.
- Veiga, F. H. (1995; 1996; 2012).** *Transgressão e Autoconceito dos jovens na Escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. H. (1996).** Autoconceito e rendimento dos jovens em matemática e ciências: Análise por grupos com diferente valorização do sucesso. *Revista de Educação*, 5, 41-53.
- Veiga, F. H. (2013) (Org.).** *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação – Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsy.
- Veiga, F. H., & Caldeira, M. J. (2005).** Ser ou não ser percepcionado como criativo pelos professores? Diferenciações pessoais associadas, ao longo da adolescência. In CIEFCUL (Ed.), *Itinerários: Investigar em educação* (pp. 1103-1114), Lisboa: Centro de Investigação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. H., & Marques, P. (2001).** Escala de Representações dos Professores acerca da Sobredotação: Construção de uma escala de avaliação (ERPAS). *Revista Sobredotação*, 2(2), 25-40.

- Walsh, F.** (2003). Lessons on teaching, learning, and forgetting from a 1966 dodge pickup. *Clearing House*, 77(1), 34-38.
- Wechsler, S. M.** (2006). Validity of the Torrance tests of creative thinking to the brazilian culture. *Creativity Research Journal*, 18, 15-25.
- Wechsler, S. M.** (2008). Estilos de pensar e criar: impacto nas áreas educacional e profissional. *Psicodebate. Psicologia, Cultura y Sociedad*, 7, 207-218.
- Wilhelm, O., Schulze, R., Schmiedeck, F., & Süß, H. M.** (2003). Interindividuelle Unterschiede im typischen intellektuellen. *Engagement Diagnostica*, 49(2), 49-60.
- Ziegler, A.** (2000). Die vier Aufgabenfelder der Motivations förderung von Begabten. In H. Wagner (Hrsg.), *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis* (2. überarb. u. erw. Aufl., S. 97-116). Bad Honnef: K. H. Bock.
- Ziegler, A.** (2005). The actiotope model of giftedness. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 411-436). New York: Cambridge University Press.
- Zyngier, D.** (2007). (Re)conceiving student engagement: What the students say they want. Putting young people at the centre of the conversation, *LEARNing Landscapes* (vol. 1, issue 1, pp. 93-116).Quebec, Canada: LEARN.

Relationships as a basis of engagement? Self-efficacy and school engagement of pupils in school

João Nogueira

Faculdade de Ciências Sociais

e Humanas da Universidade

Nova de Lisboa (Portugal)

j.nogueira@fcsh.unl.pt

Feliciano Veiga

Instituto de Educação

da Universidade de Lisboa (Portugal)

fhveiga@ie.ul.pt

Abstract

This study aims to understand how the dimensions of self-efficacy are related to the dimensions of student engagement in school. A national sample of 685 students (56.8% boys) responded to a questionnaire in classes. The instrument for data collection was the “Students engagement in School: A four-dimensional Scale” SES-4DS (Veiga, 2013). This scale revealed four dimensions: cognitive, affective, behavioral and agency engagement. Six items were included in the questionnaire of school self-efficacy, SEQ-C (Nogueira, 2008), with sub-scales of academic, social and emotional self-efficacy. The two items most saturated of each sub-scale were selected. The internal consistency of the reduced subscales was 0.82, 0.77 and 0.69, respectively. Items related to school self-efficacy show a correlation of 0.54 with the full scale of engagement. The more correlated dimensions are social self-efficacy and affective engagement (0.61) suggesting a greater importance of social variables in school engagement. Some suggestions for the promotion of school self-efficacy are presented, in order to foster student engagement in school.

Keywords: school self-efficacy, student engagement in school, teens.

Resumo

Este estudo tem como objectivo compreender como as dimensões da auto-eficácia se relacionam com as dimensões do envolvimento dos alunos na escola. Uma amostra nacional de 685 alunos (56,8% de rapazes) respondeu a um questionário dentro das salas de aula. O instrumento de recolha de dados foi o “Envolvimento dos Escola: uma Escala de quatro dimensões” SES-4DS (Veiga, 2013). Esta escala revelou quatro dimensões: cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. Foram incluídos 6 itens do questionário de auto-eficácia escolar, SEQ-C (Nogueira, 2008), com subescalas de auto-eficácia académica, social e emocional. Os 2 itens mais saturados de cada subescala foram seleccionados. A consistência interna das subescalas reduzidas foi de 0,82, 0,77 e 0,69, respectivamente. Os itens relativos à auto-eficácia escolar mostram uma correlação de 0.54 com a escala total de envolvimento. As dimensões mais correlacionadas são a auto-eficácia social e o envolvimento afectivo (0,61), sugerindo uma maior importância das variáveis sociais no envolvimento na escola. São apresentadas algumas sugestões para a promoção da auto-eficácia escolar, de modo a fomentar o envolvimento dos alunos na escola.

Palavras-chave: auto-eficácia escolar, envolvimento dos alunos na escola, adolescência.

1. Conceptual framework

1.1 School engagement

School engagement means the investment in school-based learning in an effort to understand the subjects taught at school, internalize them and incorporate them in everyday life (Newman, Wehlage, & Lamborn, 1992). Involvement in school was defined by Veiga et al. (2012) as the experience of centripetal attraction of the student to school and has been operationalized in order to appreciate the degree to which students are connected and committed to the school, and motivated to learn. Agreement exists concerning the multidimensional nature of engagement in school and is often presented as a construct with cognitive, affective, behavioral and agenciative dimensions (Veiga et al., 2012). The cognitive dimension refers to all

processing elements of the information released by the school, their relationships and plans. The sense of integration and of belonging to the school describes the affective dimension of engagement in school while the conduct in class, attention and absenteeism are elements of the behavioral dimension. The agenciative dimension refers to the student as agent of action, with initiative and ability to intervene. The importance of engagement is justified by its association with learning (Ainley, 1993; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran, & Nichols, 1996), with educational outcomes, with performance on standardized tests (Caraway, Tucker, Reinke, & Hall, 2003; Finn & Rock, 1997) and rates of graduation. Besides being related to educational outcomes, there is also a link between the patterns of engagement and indicators of depression, delinquency, and substance use (Li & Lerner, 2011).

1.2 Self-efficacy

Making the decision to act in a certain way, implies that the person knows how to do the action and feels able to do this action. The term “self efficacy” was coined by Albert Bandura (1977) to refer to this feeling, which is an expectancy of personal efficacy. “Under these specific conditions, I can do ... (the desired action)”. The state of mind (the thoughts one is having) and the state of the body (the physiological aspects) join the information about the competence to issue judgment on whether one is able to perform the necessary course of action. It is therefore an opinion on the availability of competence in a given occasion. The best athlete in the world, being injured, will have a very low self-efficacy. The feeling of power (Aleksiuk, 1996) is the basis for effective action.

There is a whole line of research that demonstrates the importance of self-efficacy (see Bandura, 1997; Pajares, 2009). For example, Stajkovic and Luthan (1998) showed that self-efficacy is strongly related to job performance. Its importance in education is highlighted by Bandura (1986) when he says that “students who develop a strong sense of self-efficacy are well equipped to educate themselves when they have to rely on their own initiative (p. 417)”. Self-efficacy influences motivation, learning and academic success (Pajares, 1996; Schunk & Pajares, 2002). The students' confidence in their academic skills anticipates better grades compared to those who do not have that confidence. Academic aspirations are higher than those of students with low self-efficacy. They also spend more time at home with homework and learning activities

associated with optimal experience (Bassi, Steca, Fave & Caprara, 2007). The same effect is apparent in the social sphere, with students who believe in their social skills expecting success in encounters (Pajares, 2006). The notion of school self-efficacy used in this study can be divided into three domains (Muris, 2001). The academic self-efficacy, relating to dealing with academic issues, social self-efficacy, relating to dealing with social situations and emotional self-efficacy, the “perceived capability of coping with negative emotions” (Muris, 2001, p. 146). The latter replaces the self-efficacy for self-regulation, proposed by Bandura, which defines it as the ability to deal with peer pressure to engage in high risk activities (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli & Caprara, 1999).

1.3 Engagement in school and school self-efficacy

Behavioural engagement is indicted on observable behaviors of effort and persistence. One of the functions of self-efficacy is to keep the person in the job, despite the failures (Bandura, 1997). The quality of this effort reflects the cognitive engagement (Linnenbrink & Printrich, 2003). In the case of emotional engagement, increased levels of anxiety, especially test anxiety, are negatively associated with learning and performance (Zeidner, 1998). On the other hand, students with low levels of self-efficacy often experience negative emotions such as anxiety or depression (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996). Positive emotions tend to be associated with self-efficacy (Bandura, 1997). To like mathematics you must feel somewhat competent at it. Despite that one must first interest students in order to make them learn is a belief that is deeply ingrained in teachers, there are other alternatives (Linnenbrink & Printrich, 2003). For Bandura (1997), individuals first develop a sense of competence or efficacy in an activity and hence develop the interest and appreciation of that activity. The agenciative dimension directly implies self-efficacy, because the student only will sees himself as an agent if he believes in his competence. Thus, self-efficacy plays an important role in engaging students in class (Linnenbrink & Printrich, 2003). According to these authors, it gives hope to teachers because the students’ self-efficacy is inherently modifiable and sensitive to the context of the classroom.

2. Objective

The aim of this study is to examine relationships between the dimensions of student engagement and dimensions of school self-efficacy. Age, grade and retentions are possible moderator variables of those relations.

3. Method

This study fits into a broader research project entitled Engagement of Students in School: Differentiation and Promotion, second author coordinated and funded by FCT. Is part of the application of a multidimensional scale constructed to assess student engagement in school and related constructs. Six of items of the scale refer to the school self-efficacy.

3.1 Sample

The sample of this study consists of 685 students, of whom 389 are girls and 296 are boys. They attend the 2nd and 3rd cycles and secondary education in several regions of Portugal, and 138 are in the 6th grade, 170 in 7th, 9th in the 197 and 180 on the 10th. Participants are aged between 11 and 19 years, with an average of 13.8.

3.2 Instruments

School Engagement

The engagement of students in school was assessed by the questionnaire "Students Engagement in School: A four-Dimensional Scale" (SES-4DS) This is a four-dimensional valid and reliable ($\alpha = 0.83$) instrument (Veiga, 2013).

Self-efficacy

Questionnaire for school self-efficacy - short version (QAEEr): The 2 most saturated items in each QAEE subscale in the factorial analysis of Portuguese validation study (Nogueira, 2008) were selected. The QAEEr consists of 6 items constructed to assess the perceptions of social self-efficacy (ability to relate and socialize with colleagues), emotional self-efficacy (ability to regulate unpleasant emotions), and academic self-efficacy (ability to succeed in school and have appropriate learning behaviors). Each is answered on a Likert-like scale of 6 points (1 = none to 6 = very much). The scores are summed to produce a measure of self-efficacy for each domain and a total score of school self-efficacy

The validity of the original version of QAEE was determined by 5 studies in Europe and USA with exploratory factor analyzes that support the existence of three factors (Nogueira, 2008; Suldo & Shaffer, 2007). Negative relationships between self-efficacy and psychopathology, and positive relationships between self-efficacy and life satisfaction supported the construct validity of the scale (Muris, 2001). Also the fact that academic performance is strongly associated with academic self-efficacy and shows no correlation with the social and emotional domains of self-efficacy, is further support for the validity (Nogueira, 2008). The internal consistency of the three scales ($\alpha > 0.80$) was good in all studies (Nogueira, 2008).

3.3 Procedure

The questionnaire was applied collectively in the classroom.

4. Results

4.1 Descriptive Statistics

Tables 1 and 2 present the descriptive statistics of the subscales of engagement and retentions. The internal consistency of the total scale is 0.84 (Cronbach's α), a fairly high value for this type of scales.

Table 1: Descriptive statistics of engagement scales

Scale	Mean	Standard-Deviation	α
Agenciative Engagement	18,66	5,77	
Affective Engagement	24,78	4,69	
Cognitive Engagement	18,67	4,93	
Behavioural Engagement	26,84	3,35	
Total Engagement	88,94	12,31	0,84

Table 2: Number of retentions

Number of retentions	0	1	2	3	Total
Frequency	565	85	27	8	685

Descriptive statistics of the subscales and total scale of school self-efficacy are presented in Table 3. Values of internal consistency (Cronbach's α) are also included, which are very satisfactory, considering that the subscales are composed of only 2 items. In the same table are the interrelations between the scales. The correlation values are relatively low, indicating the specificity of the scales, contributing in a similar way to the overall scale.

Table 3: Descriptive statistics and intercorrelations between the scales of self-efficacy

	Mean	Standard-Deviation	1	2	3	4	α
1. Academic self-efficacy	9,46	2,37		0,36**	0,21**	0,74**	0,82
2. Social self-efficacy	10,30	1,90			0,25**	0,70**	0,77
3. Emocional self-efficacy	8,38	2,53				0,72**	0,69
4. School self-efficacy	28,14	4,90					0,71

** $p < 0,01$

Table 4 shows the correlations between the scales of self-efficacy and engagement with school age and number of retentions. The values are generally positive and significant, and the correlations between behavioral engagement and self-efficacy in

the social and emotional components is almost zero. The relationship between age and retentions and engagement and self-efficacy indicates a decrease of these along the educational path.

Table 4: Correlations between the scales of engagement and academic self-efficacy with age and retentions

	ACAD. SE	SOCIAL SE	EMOC. SE	TOTAL SE
Total Engagement	0,44**	0,48**	0,27**	0,54**
Cognitive Engagement	0,36**	0,22**	0,20**	0,37**
Affective Engagement	0,26**	0,61**	0,26**	0,50**
Behavioural Engagement	0,27**	0,09*	0,08*	0,21**
Agenciative Engagement	0,27**	0,29**	0,15**	0,32**
Retentions	-0,22**	-0,14**	-0,10*	-0,21**
	-0,28**	-0,14**	-0,09*	-0,23**

** $p < 0,01$ and * $p < 0,05$

Table 5 shows the means of the scales of school self-efficacy as a function of grade level. The decrease in values over the years indicates a likely deterioration in expectations of personal efficacy with the accumulated experience of failures.

Table 5: Means of school self-efficacy scales by grade

GRADE	N	ACADSE	SOCSE	EMOSE	SCHOOLSE
6	138	9,95	10,52	8,81	29,28
7	170	9,85	10,42	8,61	28,89
9	197	9,22	10,31	8,18	27,71
10	180	8,98	10,01	8,06	27,04

Table 6 shows the descriptive statistics of the scales of self-efficacy by gender. The differences are significant in the emotional dimension and therefore the results are lower for girls also in full scale. The Student t test for independent samples indicates, respectively, $t(683) = -5.43$, $p < 0.01$ and $t(683) = -3.93$, $p < 0.01$.

Table 6: Descriptive statistics of self-efficacy scales by gender

	GIRLS	N=389	BOYS	N=296	
	Mean	Standard-Deviation	Mean	Standard-Deviation	
Academic self-efficacy	9,40	2,44	9,53	2,29	
Social self-efficacy	10,17	1,94	10,47	1,84	
Emocional self-efficacy	7,93	2,65	8,97	2,24	**
School self-efficacy	27,51	5,02	28,98	4,61	**

** p < 0,01

Regression Analysis 4.2

In Table 7 are indicated significant results of the regression analysis on the engagement of students in school (total scale), taking as independent variables the subscales of self-efficacy (academic, social and emotional), gender and grade. Gender was excluded, being social self efficacy the main predictor of engagement.

Table 7: Regression analysis on the engagement of students in school

	B	STANDARD ERROR	BETA	t	SIG.
Social self-efficacy	2,22	0,22	0,34	10,12	0,000
Academic self-efficacy	1,41	0,18	0,27	8,01	0,000
Grade	-1,1	0,25	-0,13	-4,15	0,000
Emocional self-efficacy	0,54	0,16	0,11	3,45	0,001

5. Discussion

The results indicate that the relationship between school self-efficacy and engagement are positive and significant. The differences between boys and girls are going in the traditional sense of a less emotional control of teenager girls. Assuming that self-efficacy is influencing engagement, the most salient aspect to explain school engagement is social self-efficacy. The engagement decreases throughout schooling, probably by decreasing school self-efficacy. In the beginning, all possibilities are open. As problems arise, evidence of what students are or are not capable of doing

accumulates. In many cases, probably increasingly often, what school do is to show students what they are not able to do. And that is how academic self-efficacy ends up suffering through confirming successive failures, easily enhanced by the numerous obstacles that are common core and the sequential nature of the materials of the programs.

The results of social self-efficacy and social and behavioural engagement were the most salient. This is consistent with the idea that school demonstrates students easier their academic difficulties than social ones. The “behave well” of behavioural engagement can be purely passive, without implying the participation behaviours that promote academic learning and constitute the agenciative aspects of engagement. Nevertheless, the variables may be related to social relationship that will keep resisting withdrawal and dropout.

Promoting student engagement in school. The key to promoting academic engagement is the promotion of self-efficacy. It is the sense of personal efficacy, of being able, which makes engagement materializes into action. It is this action that may have an impact on school performance. Without skills, behavior will never be possible, but this is not enough. One must believe it will be able to do that action. All the work of the teacher is to promote the skills of their students. To establish objectives for learning is essential to guide our actions. Self-efficacy comes as the variable that allows the student to risk more ambitious goals, leading to greater effort and commitment that you can ensure achievement. However, when the targets are multiplied in several goals, the probability of failure increases significantly. It is here that self-efficacy can be manifested to withstand failures and maintaining the motivation to continue. It is through the realization you have expertise that you can attribute the failure to lack of effort rather than lack of ability. And it is because he believes it is worth it and you will reach your goal, the student will continue to work. This perseverance is one of the functions of self-efficacy beliefs that teachers can influence. Through the planning and organization of instruction, teachers can have an impact on self-efficacy and, consequently, in the student engagement and learning.

As self-efficacy results from the balance between perceived competence and the perception of demands (Hollenbeck & Hall, 2004), there are 4 modes to influence it. On the one hand, the student can acquire and exercise the competence or correct the way he views the competence already owned. People easily ignore or belittle what they actually can do more when they are depressed. By the side of the demands, they can be really reduced, for example, by delegating tasks, or modifying their perception.

In this case, the teacher can help the student perceive a seemingly impossible task as a succession of reachable small steps. What the teacher can do and say specifically to promote academic self-efficacy of their students should focus on the following aspects (Margolis & MacCabe, 2006):

What can the teacher do?

- Plan moderately challenging tasks.
- Take advantage of the choices and interests of students.
- Teach specific learning strategies.
- Use peers as models
- Encourage the effort and the proper use of strategies.

What can the teacher say?

- Encourage students to try to solve the problems.
- Accentuate the recent successes.
- Give specific feedback frequently.
- Accentuate functional causal attributions (attributing the results to the effort or lack thereof).

These practices must follow all instruction and enhance the development of skills and confidence of students. Creating relationships with students is, as said, decisive for student engagement. Relationships are particularly important with students in poverty (Payne, 2003), but they matter for everybody in school. The way to promote good relationships involves: communicating positive expectations; correcting students in a constructive way; developing positive classroom pride; demonstrating care; and preventing and reducing one's own frustration and stress (Boynton & Boynton, 2005). A specific incidence in the classroom and school pride should be promoted with extracurricular activities and events, mobilizing students and teachers, and open to parents and the community.

Note

This article is a product of the project PTDC/CPE-CED/114362/2009 - Envolvimento dos Alunos na escola: Diferenciação e Promoção/Students Engagement in School: Differentiation and Promotion, financed by National funding, through the Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Lead Researcher: Feliciano H. Veiga.

References

- Ainley, M.** (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 85, 395-405.
- Aleksiuk, M.** (1996). *Power Therapy: Maximizing personal well-being through self-efficacy*. Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Bandura, A.** (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A.** (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A.** (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A.**, Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 258-269.
- Bassi, M.**, Steca, P., Fave, A. D., & Caprara, G. V. (2007). Academic Self-Efficacy Beliefs and Quality of Experience in Learning. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 301-312.
- Boynton, M.**, & Boynton, C. (2005). *The educator's guide to preventing and solving discipline problems*. Alexandria, VA: ASCD.
- Caraway, K.**, Tucker, C., Reinke, W., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40, 417-724.
- Finn, J. D.**, & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82 (2), 221-234.
- Li, Y.**, & Lerner, R. (2011). Trajectories of School Engagement during Adolescence: Implications for Grades, Depression, Delinquency, and Substance Use. *Developmental Psychology*, 47 (1), 233-247.
- Margolis, H.**, & McCabe, P. P. (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in School & Clinic*, 41(4), 218-227.
- Miller, R. B.**, Greene, B., Montalvo, G., Ravindran, B., & Nichols, J. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422.
- Muris, P.** (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149.

- Newman, F.**, Wehlage, G., & Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newman (Ed.), *Student engagement and achievement in american secondary schools* (pp. 11-39). New York: Teacher's College Press.
- Nogueira, J.** (2008). Validation of a measure of self-efficacy for youngsters. In INTED2008 Proceedings CD. Valência: IATED.
- Pajares, F.** (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F.** (2009). Information on self-efficacy: A community of scholars. Available at: <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/self-efficacy.html>
- Payne, R. K.** (2005). *A framework for understanding poverty* (4th ed.). Highlands, TX: aha! Process, Inc.
- Schunk, D. H.**, & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). San Diego: Academic Press.
- Stajkovic, A. D.**, & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
- Suldo, S. M.**, & Shaffer, E. J. (2007). Evaluation of the Self-Efficacy Questionnaire for Children in Two Samples of American Adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25, 341-356.
- Veiga, F. H.** (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 441-450.
- Veiga, F.**, Bahia, S., Nogueira, J., Melo, M., Caldeira, S., Festas, I., Taveira, C., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Galvão, D., Almeida, A., Pereira, T. (2012). Portuguese Adaptation of Students Engagement in School International Scale (SEIS). In *Proceedings of ICERI2012 Conference* (pp. 3356-3362), Madrid, Spain.
- Veiga, F. H.**, Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Bahia, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S. (2012). Students' engagement in schools: Differentiation and promotion. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo & J. Bonito (Eds.), *Da exclusão à excelência: Caminhos organizacionais para a qualidade da educação* (pp. 117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Zeidner, M.** (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.

Perspetiva temporal e envolvimento dos alunos na escola

Isabel Janeiro

Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa (Portugal)

isajaneiro@fp.ul.pt

Feliciano H. Veiga

Instituto de Educação (Portugal)

fhveiga@ie.ul.pt

Resumo

A perspectiva temporal é considerada como uma das componentes psicológicas mais importantes para a explicação da motivação e do comportamento humano. As crenças optimistas em relação ao futuro e o estabelecimento de objectivos a longo prazo têm sido relacionadas positivamente com o sucesso académico e outras variáveis consideradas importantes para o envolvimento dos alunos na escola. Por outro lado, alguns estudos mostram que a orientação para o presente se relaciona com comportamentos de risco na idade adulta. O presente estudo tem como objectivo analisar as relações entre as dimensões da perspectiva temporal (orientação para o futuro, orientação para o presente, orientação para o passado e visão ansiosa do futuro) e o envolvimento dos alunos na escola. A amostra foi constituída por 685 estudantes das diferentes regiões do país, de ambos os sexos, repartidos pelo 6º, 7º, 9º e 10º ano de escolaridade. Os dados foram recolhidos em contexto de sala aula através de um inquérito que incluiu o questionário “Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadri-dimensional” (EAE-E4D), especificamente com as dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa (Veiga, 2013), e o “Inventário de Perspetiva Temporal”, versão reduzida (Janeiro, 2006, 2013). Os resultados mostram que a orientação para o futuro se correlaciona positiva e significativamente ($p < 0.01$) com cada uma das quatro dimensões do envolvimento dos alunos na escola. Ao contrário

do esperado, a orientação para o presente não sustenta uma associação negativa com o envolvimento; a visão negativa do futuro releva uma associação negativa e estatisticamente significativa ($p < 0.01$), mas apenas com a dimensão afetiva ($r = -.307$) e comportamental ($r = -.306$). Os resultados sugerem posteriores análises de aprofundamento e relevam a valorização da perspetiva temporal na ativação do envolvimento dos alunos na escola. Implicações dos resultados são discutidas.

Palavras-chave: perspetiva temporal, motivação, envolvimento dos alunos na escola, adolescência.

Abstract

Studies show that time perspective is an important psychological component, explaining considerable aspects of human behavior and motivation. Optimistic beliefs about the future and long-term goals have been positively related with academic success and some other diverse variables considered important for student engagement in school. By contrast, some studies show that Present Orientation is related to risky behaviors in adulthood. The present study aims to analyze the relations between the dimensions of time perspective (future orientation, orientation to the present, orientation to the past and anxious vision of the future) and students engagement in school. The sample consisted of 685 students (both girls and boys) from 6th, 7th, 9th and 10th grades, attending schools in different regions of Portugal. Data were collected in the context of the classroom through a survey questionnaire that included “ Students Engagement in School: A Scale Quadri-dimensional “ (SES-4DS), that comprises cognitive, affective, behavioral and agency dimensions of engagement (Veiga, 2013), and the “ Inventory of Time Perspective “ short form (Janeiro, 2006, 2013). The results show that future orientation correlated positively and significantly ($p < 0.01$), with each of the four dimensions of student engagement in school. Contrary to previous expectations, the present orientation does not support a negative association with school engagement; the anxious view of the future related negatively with ($p < 0.01$) the affective ($r = -.307$) and behavior ($r = -.306$) dimensions of school engagement. The results suggest further analyzes and underline the importance of time perspective on the activation of students' engagement in schools. Implications of the findings are further discussed.

Keywords: time perspective, motivation, students engagement in schools, adolescence.

1. Introdução

A importância da Perspectiva Temporal (PT) para a explicação do comportamento e motivação humana tem sido avançada pela teoria (e.g. Bandura, 2006; Boyd & Zimbardo, 2005; James, 1890/1960; Lewin, 1951/1997; Nutin & Lens, 1985; Super, 1990) e comprovada pela investigação em diversos domínios da psicologia. Em contexto escolar, vários estudos têm demonstrado a relação entre algumas dimensões da perspectiva temporal e variáveis consideradas importantes para o envolvimento dos alunos na escola, como por exemplo, o desempenho académico e a motivação escolar (e.g. De Volder & Lens, 1984; Husman & Lens, 1999; Simons et al., 2004), no entanto existem poucos estudos que clarifiquem esta relação de forma abrangente e compreensiva. O presente estudo tem como objectivo geral clarificar a relação entre as várias dimensões da temporalidade subjectiva e o envolvimento dos alunos na escola.

1.1 A Perspetiva Temporal

A Perspectiva Temporal pode ser definida como a forma subjectiva, e muitas vezes não consciente, com que os indivíduos se relacionam com o tempo, organizando e categorizando as experiências pessoais e sociais em zonas temporais, do passado, presente e futuro (Boyd & Zimbardo, 2005).

Já em 1951, Lewin caracterizava a perspectiva temporal como a totalidade das perspectivas que os indivíduos têm do seu futuro e do seu passado psicológico num determinado momento (Lewin, 1951, 1997). A perspectiva temporal total era considerada como exercendo uma influência determinante nas acções, emoções e moral dos indivíduos em todos os momentos (Lewin, 1948, 1997). As formulações pioneiras de Lewin (1951, 1997) têm marcado a investigação sobre a PT, no entanto, actualmente distinguem-se duas áreas principais de investigação neste domínio (Janeiro, 2012), a primeira linha de investigação enquadra o estudo da perspectiva temporal no campo da motivação humana, já a segunda conceptualiza a PT como um estilo cognitivo ou traço de personalidade.

A primeira linha de investigação, apesar de reconhecer o carácter global da perspectiva temporal, privilegia o estudo da dimensão temporal do futuro, salientando

o seu papel como elemento regulador e dinamizador do comportamento humano (Janeiro, 2012). O futuro subjectivo corresponde à antecipação no presente de todos os objectivos e acontecimentos do futuro psicológico, e é onde cabem todos os sonhos e fantasias, projectos e objectivos mas também as ansiedades e medos. De acordo com Bandura (2006, p. 165) é o pensamento sobre o futuro que dá direção, coerência e significado à vida dos indivíduos.

Os estudos realizados no contexto escolar têm incidido sobretudo nesta dimensão do Futuro subjectivo. Em geral, a investigação mostra uma relação positiva e importante entre uma perspectiva temporal de futuro mais elaborada e a motivação e desempenho académico (De Volder & Lens, 1984; Lens & Tsuzuki, 2007; Ortuño, Paixão & Janeiro, 2013), a motivação e auto-regulação da aprendizagem (Miller & Brickman, 2004), ou a maturidade vocacional (Marko & Savickas, 1998; Janeiro, 2010), entre outros.

A segunda via de investigação considera a globalidade das três dimensões de orientação temporal, a orientação para o futuro, a orientação para o presente e a orientação para o passado. Neste quadro teórico, a perspectiva temporal tem sido concebida como um estilo cognitivo específico ou de personalidade com impacto em várias áreas do pensamento e comportamento humano (Janeiro, 2012) como sejam os processos de tomada de decisão, a procrastinação ou mesmo a tendência para os comportamentos de risco (Savickas, Silling & Schwartz, 1984; Keough, Zimbardo & Boyd, 1999).

Na cultura ocidental, a Orientação para o Futuro é concebida como adaptativa. As pessoas com uma Orientação para o Futuro elevada traçam metas para a sua vida e não se importam de sacrificar o presente de modo a alcançarem os seus objectivos (Janeiro, 2012). As pessoas com Orientação para o Presente são descritas como vivendo para o momento, gostam de desfrutar os prazeres do momento e tem menos capacidade para adiar gratificações. Dados empíricos mostram que uma orientação temporal excessivamente enviesada (mesmo para o futuro) pode ser disfuncional, por exemplo, a Orientação Presente tem surgido relacionada com comportamentos de risco, como o abuso de substâncias, comportamentos agressivos, condução perigosa, entre outros (Boniwell & Zimbardo, 2004). O indivíduo saudável é visto como tendo uma PT balanceada, ou como Zimbardo refere «In an optimally balanced time perspective the past, the present and future components blend and flexibly engage, depending on a situation's demand and our needs and values» (Zimbardo, 2002, p. 6).

1.2 O Envolvimento dos Alunos na Escola

O envolvimento dos estudantes na escola é um construto multidimensional que une dimensões afetivas, comportamentais e cognitivas (Jimerson, Campos, & Greif, 2003). Refere-se aos sentimentos que os estudantes têm em relação à aprendizagem (Skinner & Belmont, 1993) e à escola que frequentam (Finn, 1993), mas também à persistência e ao esforço na aprendizagem (Birch & Ladd, 1997), bem como ao envolvimento em tarefas extracurriculares na escola (Finn, 1993; Veiga, 2012).

1.3 Objetivos e Hipóteses

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as relações entre as dimensões da Perspetiva Temporal (orientação para o futuro, orientação para o presente, orientação para o passado e visão ansiosa do futuro) e as dimensões do envolvimento dos alunos na escola. Espera-se que os estudantes com uma Orientação para o Futuro elevada obtenham também resultados mais elevados nas várias dimensões do envolvimento na escola; em contrapartida, espera-se uma relação negativa entre a Orientação para o Presente, a Visão Negativa do Futuro e o Envolvimento dos Alunos na Escola.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

Participaram no estudo 685 alunos de várias escolas portuguesas. Deste conjunto total de participantes, 389 são raparigas e 296 rapazes. A distribuição por ano de escolaridade mostra que 138 alunos são do 6º ano de escolaridade, 170 do 7º ano, 197 do 9º ano e 180 do 10º ano. As idades variaram entre os 11 e os 19 anos, situando-se a média de idades nos 13.8 anos.

2.2 Instrumentos

Os dados foram recolhidos em contexto de sala aula através de um inquérito que incluiu o Inventário de Perspectiva Temporal (IPT) e o questionário “Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadri-dimensional” (EAE-E4D), ambos com qualidades psicométricas estudadas.

2.2.1 Inventário de Perspectiva Temporal (IPT)

O Inventário de Perspectiva Temporal (IPT) foi elaborado por Janeiro (2006; 2012) e tem como objectivo avaliar as diferentes dimensões da perspectiva temporal. O inventário é composto por 4 escalas: (1) Escala de Orientação para o Futuro - (16 itens) avalia diversas dimensões da PTF (e.g. extensão temporal, densidade e optimismo), um exemplo de item desta escala é “Tenho muitos projectos para o meu futuro”. Esta escala apresenta bons níveis de precisão ($\alpha = .86$). (2) A Escala de Orientação para o Presente - (8 itens) avalia as atitudes em relação ao presente, são exemplos de itens “Penso que a vida deve ser vivida um dia de cada vez”; nos estudos efectuados a precisão da escala é considerada boa, situando-se em $\alpha = .76$. (3) A escala de Orientação para o Passado - (4 itens) avalia as atitudes em relação ao passado, e apresenta itens tais como “Gostaria de voltar a ser criança porque tudo era mais fácil nessa altura”. Os índices de precisão revelam que esta é a escala mais frágil do Inventário, situando-se em $\alpha = .51$. (4) Finalmente, a escala de Visão Ansiosa do Futuro - (4 itens) avalia a percepção negativa ou ansiosa em relação ao futuro, são exemplos de itens “Caminho para o futuro um pouco à deriva”, o nível de precisão é considerado adequado ($\alpha = .70$).

Para o presente estudo utilizou-se uma versão Reduzida do IPT, o IPT- short Form. Nesta versão a escala de Orientação para o Futuro conta com 3 itens, a escala de Orientação para o Presente, 3 itens, a escala de Orientação para o Passado, 2 itens e a escala de Visão Ansiosa do Futuro, também 3 itens.

2.2.2 Escala Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE)

Trata-se de uma nova escala com fidelidade e validade de construto e externa construída para o efeito (Veiga, 2013). Uma análise fatorial de componentes principais com rotação varimax revelou a existência de quatro dimensões do envolvimento dos alunos na escola: cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. A variância total explicada por tais fatores apresentou-se bastante elevada (57.91%), bem como os coeficientes de consistência interna (índices alpha), a variarem entre 0.87 e 0.70, para diferentes grupos. No estudo da validade externa, as correlações foram altamente significativas entre as dimensões do envolvimento avaliado com a EAE-E4D e as dimensões do envolvimento avaliado com a “Student Engagement in School International Scale” (SEIS), de Lam et al. (2012), na versão da sua utilização com uma amostra de alunos portugueses (Veiga et al., 2012).

2.3 Procedimentos

Os alunos preencheram em contexto sala de aula um conjunto de instrumentos integrados no estudo mais vasto sobre o envolvimento dos alunos na escola, nomeadamente o EAE-E4D e o IPT forma reduzida.

3. Resultados

3.1 Comparação entre resultados obtidos no EAE e IPT

A análise das correlações (Tabela 1) mostra relações fortes entre a Orientação para o Futuro e o Envolvimento dos alunos na escola (escala Total) ($r=0.43$; $p<0.01$). A Orientação para o Futuro estabeleceu, ainda, correlações positivas e significativas com as componentes Agenciativa ($r=0.29$; $p<0.01$), Afetiva ($r=0.21$; $p<0.01$) e Cognitiva ($r=0.37$; $p<0.01$) do Envolvimento.

Já a escala de Visão Negativa do Futuro apresentou correlações negativas elevadas com as componentes Afetiva ($r=-0.31$; $p<0.01$) e Comportamental ($r=-0.31$; $p<0.01$) do Envolvimento dos alunos na escola.

Tabela 1 — Matriz de Inter-Correlações

	M	DP	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Agencia	18.66	5.77	1.00								
2. Afectivo	24.78	4.69	.21	1.00							
3. Cognitivo	18.67	4.93	.49	.18	1.00						
4. Comportamental	26.84	3.35	-.01	.17	.24	1.00					
5. Envolvimento - Total	88.94	12.31	.74	.60	.77	.43	1.00				
6. Orientação Futuro	14.61	2.81	.29	.21	.37	.15	.41	1.00			
7. Orientação Presente	13.44	3.43	.05	.16	.03	-.05	.08	-.06	1.00		
8. Orientação Passado	8.89	2.58	.08	-.03	.05	-.05	.03	.11	.21	1.00	
9. Futuro Negativo	7.43	3.31	.00	-.31	-.07	-.31	-.23	-.24	.18	.22	1.00

Nota: A negrito correlações consideradas significativas a 0.01

Ao contrário das expectativas iniciais, nem a Orientação para o Presente nem a Orientação para o Passado apresentaram correlações significativas com o Envolvimento dos alunos na escola.

Os efeitos da perspectiva temporal no envolvimento dos alunos na escola foram ainda analisados com base numa análise de regressão. O modelo obtido explica cerca de 20% da variabilidade dos resultados (Tabela 2).

Tabela 2 — Análise de Regressão

MODELO	R	R SQUARE	ADJUSTED R SQUARE	STD. ERROR OF THE ESTIMATE
1	.450 ^c	.203	.199	11.01284

c. Predictors: (Constant), Future, VNegFuture, Present

Tabela 3 — Análise de Regressão – Coeficientes

MODELO		COEFICIENTES NÃO ESTANDARDIZADOS		COEFICIENTES ESTANDARDIZADOS	<i>t</i>	<i>p</i>
		B	Std. Erro	Beta		
1	(Constant)	63.034	3.105		20.300	.000
	Future	1.644	.154	.376	10.667	.000
	Neg. Future	-.618	.133	-.166	-4.652	.000
	Present	.482	.125	.134	3.862	.000

a. Variável dependente: Envolvimento TOTAL

Os resultados obtidos confirmam a existência de efeitos positivos e significativos da perspectiva temporal de futuro no envolvimento dos alunos na escola. A Visão ansiosa do futuro exerce um efeito negativo no envolvimento dos alunos e contrariamente às expectativas iniciais a orientação para o presente parece exercer um efeito positivo e significativo no envolvimento dos alunos na escola.

4. Discussão

A investigação tem demonstrado que a Perspectiva Temporal é um importante factor para a explicação do comportamento e motivação humana (Boyd & Zimbardo, 2005; Nutin & Lens, 1985). O envolvimento dos alunos da escola, por sua vez, é um constructo multidimensional onde diversos factores ambientais, contextuais e pessoais interactivam (Jimerson, Campos & Greif, 2003; Veiga, 2013; Veiga et. al, 2012). O presente estudo teve como objectivo contribuir para a compreensão do papel da perspectiva temporal no envolvimento dos alunos na escola.

Em termos gerais, o estudo confirmou relações significativas e importantes entre a Orientação para o Futuro e o Envolvimento global dos alunos na escola. Estes resultados confirmam estudos anteriores que apontavam para uma relação importante entre a perspectiva temporal de futuro e a adaptação à escola (Nobre & Janeiro, 2009), a motivação e o aproveitamento académico (De Volder & Lens, 1984; Husman & Lens, 1999; Ortuño, Paixão & Janeiro, 2013), entre outros aspectos considerados relevantes para o envolvimento dos alunos. Os resultados agora alcançados sublinham, assim, o papel essencial que uma percepção positiva do futuro e o estabelecimento de objectivos a médio e longo prazo têm para uma melhor integração dos jovens na escola.

A orientação para o Presente é frequentemente associada a comportamentos de risco na idade adulta (Boyd & Zimbardo, 2005; Keough, Zimbardo, & Boyd, 1999), no entanto e ao contrário do esperado, os dados obtidos não suportam a ideia de que a Orientação para o Presente possa apresentar efeitos negativos para o envolvimento dos alunos na escola, sugerindo aliás que existe uma relativa independência entre estas duas variáveis.

A análise das relações entre as dimensões temporais com as componentes do envolvimento mostra que a Orientação para o Futuro está fortemente relacionada sobretudo com as dimensões cognitiva e agenciativa. Interessante notar, a relação negativa entre a Visão Ansiosa do Futuro e algumas componentes do envolvimento na escola, sugerindo que os alunos com uma visão mais ansiosa ou negativa do futuro têm um menor envolvimento, sobretudo afectivo e comportamental com a escola.

A relevância que a perspectiva temporal de futuro demonstrou assumir na sua relação com o envolvimento dos alunos na escola poderá estar relacionados com o valor instrumental que os alunos atribuem à escola (Lens & Tsuzuki, 2007), ou seja, os alunos com mais objectivos para o seu futuro escolar e profissional percebem que a escola é um meio para alcançar esses objectivos e por isso poderão também estar mais motivados e envolvidos na aprendizagem e na escola.

Em conjunto, estes resultados poderão indicar que a promoção do envolvimento dos alunos na escola passa também pela criação de objectivos e projectos de vida nos alunos, e neste sentido sugerem a importância de promover programas promotores da perspectiva temporal de futuro e do aconselhamento vocacional de forma mais abrangente. Em investigações futuras seria interessante testar a influência destes programas no envolvimento dos alunos na escola.

Nota:

Este artigo é um produto do projeto PTDC/CPE-CED/114362/2009 - *Envolvimento dos Alunos na escola: Diferenciação e Promoção / Students Engagement in School: Differentiation and Promotion*, apoiado financeiramente pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), e coordenado por Feliciano H. Veiga.

Referências

- Bandura, A.** (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 2, 164-180. doi: 10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x
- Birch, S. H., & Ladd, G. W.** (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Boniwell, I., & Zimbardo, P. G.** (2004). Balancing Time Perspective in Pursuit of Optimal Functioning. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 165-178). Hoboken, NJ US: John Wiley & Sons Inc.
- Boyd, J. N., & Zimbardo, P. G.** (2005). Time perspective, health and risk taking. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time. Theory, research and application*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- De Volder, M. L., & Lens, W.** (1982). Academic Achievement and Future Time Perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 566-571.
- Finn, J. D.** (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center of Educational Statistics.
- Husman, J., & Lens W.** (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113-125.
- Janeiro, I. N.** (2006). *A perspectiva temporal, as crenças atribucionais, a auto-estima e as atitudes de planeamento e de exploração da carreira: Estudo sobre os determinantes da carreira em estudantes dos 9 e 12º anos*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: FPCE-UL.
- Janeiro, I. N., & Marques, J. F.** (2010). Career coping styles: Differences in career attitudes among secondary students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10 (1), 35 - 46. DOI:10.1007/s10775-009-9170-3.
- Janeiro, I. N.** (2012). O Inventário de Perspectiva Temporal: Um estudo de validação. *Revista IberoAmericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 2, 117-132.
- Jimerson, S., Campos, E., & Greif, J.** (2003). Towards an understanding of definitions and measures of student engagement in schools and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-28.
- Keough, K. A., Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N.** (1999). Who's smoking, drinking and using drugs? Time perspective as a predictor of substance use. *Basic and Applied Social Psychology*, 21, 149-165.

- Lam, S.-f.,** Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Negovan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology, 50*, 77–94.
- Lens, W.** (1988). The motivational significance of future time perspective: The homecoming of a concept. *Psychologica, 1*, 27-46.
- Lens, W., & Tsuzuki, M.** (2007). The role of motivation and future time perspective in educational and career development. *Psychologica, 46*, 29-42.
- Lewin, K.** (1948/1997). *Time perspective and morale. In Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics* (pp.80-93). Washington: American Psychological Association.
- Lewin, K.** (1951/1997). Defining the «field at a given time». In *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. (pp. 200-212). Washington: American Psychological Association.
- Marko, K. W., & Savickas, M. L.** (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior, 52*, 106-119.
- Miller, R. B., & Brickman, S. J.** (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review, 16*, 9-33.
- Nobre, A. S., & Janeiro, I. N.** (2009). *Relação entre a Perspectiva Temporal e a Adaptação à Escola em alunos do 9ºano*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia (pp.3033-3043). Universidade do Minho, Portugal.
- Nutin, J., & Lens, W.** (1985). *Future time perspective and motivation. Theory and research method*. Leuven: Leuven University Press.
- Ortuño, V., Paixão, P., & Janeiro, I.** (2013). O tempo subjectivo como instrumento (des) adaptativo no processo desenvolvimental. *Análise Psicológica, 2*, 159-170.
- Savickas, M. L., Silling, S. M., & Schwartz, S.** (1984). Time perspective in vocational maturity and career decision making. *Journal of Vocational Behavior, 25*, 258-269.
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W. & Lacante, M.** (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review, 16*, 121- 139.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J.** (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571-581.
- Veiga, F. H.** (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1441-450).

Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S. (2012). Students' engagement in schools: differentiation and promotion In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito (Eds.), *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.

Zimbardo, P. G. (2002). Just think about it: Time to take our time. *Psychology Today*, 35-62.

Students' engagement in school, achievement goals and grade level: A literature review

Feliciano H. Veiga
Universidade de Lisboa,
Instituto de Educação
fhveiga@ie.ul.pt

Madalena Melo
Universidade de Évora
mmm@uevora.pt

Tiago Pereira
Universidade de Évora
tpereira@uevora.pt

Ana Frade
Universidade de Lisboa,
Instituto de Educação
anafrade_1982@hotmail.com

Diana Galvão
Universidade de Lisboa,
Instituto de Educação
dmgalvao@ie.ul.pt

Abstract

Framework: Students' Engagement in School (SES) is regarded in the literature as a valuable cutting-edge construct, although few empirical studies address its relationship with personal variables, such as achievement goals, attending, for instance, to the students' grade levels. **Purpose:** The present research sought to

examine studies on the relation between achievement goals and school variables as students' engagement in school, over adolescence. **Method:** In order to describe the state of art of student's engagement in school and achievement goals and grade level, we prepared a narrative review. **Conclusions:** The studies revised highlight the role of achievement goals as important for a student's engagement in school; however, there is the need to extend research in this area by considering potential personal and school-related mediator variables. It is suggested a special support for those students who, exhibiting an academic difficulties pathway, also lack academic goals and learning strategies, resulting in low engagement in school and, therefore, low achievement and a higher probability of dropping out. There is the need to extend research in this area by analyzing the variables *achievement goals* and *student's engagement in school*, along with the relations between these variables. An intervention to support students little achievement goals, in studies of quasi-experimental nature, is also inferred from the studies revised. The activation of appropriate achievement goals emerges as a way to promote students' engagement in school and, thus, as a strategy of great importance to be considered in the education of teachers and psychologists. **Keywords:** student's engagement in school, achievement goals, grade level, teacher education, psychologist education, literature review

1. Introduction

The relationship between motivation and the students' learning goals has drawn the attention of a few authors. The goal orientation adopted influences cognitive and self-regulatory strategies used in learning situations (Anderman & Patrick, 2012) and, necessarily, students' academic performance. For instance, Roeser, Midgley and Urdan (1996), have suggested that *mastery goals* (focused on effort and knowledge acquisition, contrary to performance goals, related to knowledge demonstration) are related to positive affection toward school, intrinsic motivation and self-concept. A mastery orientation also appears related to several positive academic behaviours, such as asking for help (Ryan & Pintrich, 1997) or the absence of disruptive behaviours within classroom (Ryan & Patrick, 2001; Veiga, 2012, 2013).

A construct which, in this context, has been presenting an important role, is *students' engagement in school* (Mehta, Cornell, Fan, & Gregory, 2013). Having not yet a fully consensual definition, students' engagement in school can be characterized as a

multidimensional construct that includes students' thoughts, feelings and behaviors (Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Furlong et al., 2003, cited in Furlong & Christenson, 2008), or as the experience of centripetal connection of the student to school (Veiga, 2012, 2013).

In order to describe the state of art of Student's engagement in school and achievement goals and grade level, we prepared a narrative review. The method applied entailed systematic searching, reviewing, and writing to bring together key themes and findings of research in this field. We searched recent articles in scientific data bases such as SCIELO, LILACS, EBSCO Host (including: Academic Search Complete, Education Source, ERIC, PsycARTICLES, PsycINFO, Psychology and Behavioral Sciences Collection, PsycBOOKS, and PsycTESTS), besides several Portals, for example Science Direct or the Scientific Open Access Repository of Portugal – RCAAP. Handbooks and PhD Thesis were also regarded. Research used controlled language and keywords were verified in a Thesaurus. Our study goals were considered in the articles' selection process, and several criteria were applied (full document available; articles written in English). Reviewing the available literature was focused on identifying and analyzing cutting-edge core themes and their importance, as well as research lines, followed and suggested.

The following section introduces the conceptualization and assessment of achievement goals. The succeeding parts of this document will deal with the relation between achievement goals and students engagement in school, and attend to the role of students' grade level in these relations.

2. Achievement goals: conceptualization and assessment

In the context of motivation theories, the self-determination perspective assumes that the student holds motivational resources that allow him to engage, constructively, in the learning environment. Ford (1992) suggested that individuals are self-organized and driven by goals, even though they constitute only part of motivation. Goals are defined by this author as desired final conditions that can be achieved through behavior regulation (behavioral, affective and biochemistry).

A viewpoint that has been suggesting a few studies relates to the students' goal orientation toward learning (Dweck, 1999; Elliot & Church, 1997; Nicholls et al., 1990). Achievement goal theories highlight two main orientations: mastery orientation,

focused on developing skills and task excellence/mastery; and performance orientation, based on the demonstration of competence in face of others. These goals are associated with different behaviors: the first are linked with the students' persistence in face of obstacles, with challenge seeking, and with intrinsic motivation; the second, with a minimal resistance to failure, challenges avoidance and with low intrinsic motivation (Ames, 1992). A third possibility was added by Elliot and Church (1997), by considering that performance goals may be differentiated in terms of performance-approach goals, focused on the search for positive competence appraisals; or performance-avoidance: avoiding negative performance appraisals.

Other taxonomies may be found in the literature, showing a similar content: Maehr (1984) has defined task goals (related to students' engagement in a task, and with self-perceptions of ability) and ego-related goals (related to self-performance in reference to others); Nicholls et al. (1990) considered *ego-involved goals* – when the students seek favorable evaluations of their competence, and *task-involved goals* – focused on mastering tasks and increasing performance; Dweck (1999) distinguished *performance* and *learning goals*; Ames (1992) suggested *performance* and *mastery goals*; whereas Ford (1992) proposed a vast taxonomy of goals, which may be arranged into *within-person goals* and *person-environment goals*.

Wentzel (1994, 1998) related social support and classroom competence, suggesting the importance of social context-related goals on students' school performance; the operationalization of the valued goals, both personally and socially, seems to mediate the relationships with peers and teachers, and school performance. The realization of social support should influence the students beliefs about themselves, relating to academic achievement through the engagement, in the classroom, in valued social and academic conducts (such as the adoption of good behaviors or persistence when doing tasks).

Other authors (Elliot & McGregor, 2001) support a four component approach, adding mastery-avoidance goals (which have subtended to avoid making mistakes or anything wrong) to the three elements typology. Most studies consider a dichotomous (Nicholls et al. 1990; Taing et al., 2013) or trichotomous (Church, Elliot, & Gable, 2001; Midgley et al., 1998) perspective.

Among achievement goals measurement instruments, the most common are the *Patterns of Adaptive Learning Survey – PALS* (Midgley et al. 2000) and the *Achievement Goal Questionnaire – AGQ* (Elliot & McGregor, 2001), both having their

factor structure and reliability well-documented (e.g., Midgley et al., 2000; Muis & Winne, 2012). PALS, for instance, may be applied to both general and domain-specific achievement, although internal consistency appears higher in the second version, when compared to the general measure.

- *Patterns of Adaptive Learning Survey - PALS* (Midgley et al. 2000). This instrument is available online (<http://www.umich.edu/~pals/manuals.html>), and includes students scales (personal achievement goal orientations; perception of teacher's goals; perception of classroom goal structure; academic-related perceptions beliefs, and strategies; perceptions of parents, home life, and neighborhood) and also teachers scales (perceptions of the school goal structure; goal-related approaches to instruction; and personal teaching efficacy). Answers are given in a Likert-type five point scale anchored at 1 = Not at all true, 3 = Somewhat true, and 5 = Very true. Items on the teacher scales are anchored at 1 = Strongly disagree, 3 = Somewhat agree, and 5 = Strongly agree. The scales correspond to a trichotomous framework for achievement goals (mastery, performance-approach and performance-avoidance goals). Original and revised student subscales (more appropriate for current conceptualizations of goals) are available. Studies focused, typically, middle and high school students (e.g., Middleton & Midgley, 1997; Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urdan et al., 1998), however, 4th grade and university students have also been considered (Ross et al., 2002). At the elementary level, items were phrased in terms of general class or schoolwork; at the middle and high school level, items have been adapted to measure domain-specific goals and perceptions (e.g., maths). Gonçalves, Lemos and Rodrigues (2008) adapted this instrument to Portugal, using a sample of 484 students from the 9th grade; Bastos and Dias (2010) studied younger students.

- *Achievement Goal Questionnaire - AGQ* (Elliot & McGregor, 2001). Comprises several versions, corresponding to a trichotomous framework (Elliot & Church, 1997): a mastery goal, a performance-approach goal, and a performance-avoidance goal; to a 2x2 framework (Elliot & McGregor, 2001), which divides goals into a mastery-performance dichotomy plus an approach-avoidance dichotomy, adding a fourth goal orientation, mastery-avoidance. A revised version for the 2x2 framework can be found in the work of Elliot and Murayama (2008), in which items contain common stems intended to emphasize a goal focus (goal, aim, strive) and do not enclose affective content (Elliot & Murayama, 2008). Moreover, a 3x2 framework has been proposed (Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011) in which the separate task and interpersonal

components of mastery goals are considered separately: task, self and performance goals, along with approach-avoidance dimensions.

Besides global instruments, there may be found some domain-specific orientation measures, originated from the assumption that goal orientation is domain specific (Chiu, Hong, & Dweck, 1994; Dweck & Leggett, 1988), that is, an individual may hold a mastery goal orientation in the academic domain but a performance goal orientation in the work domain (Vandewalle, 1997). Some examples of this type of measure, that may be applied across domains, are *Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire* (Duda & Nicholls, 1992); *Approach – Avoidance Achievement Goals Questionnaire* (Elliot & Church, 1997); *General Learning and Performance Goal Orientation* (Button, Matheu, & Zajac, 1996); or the *Physical Education (PE) version of the Self-Regulation Questionnaire* (Goudas, Biddle, & Fox, 1994).

The next section concerns the relationship between achievement goals and students' engagement in school.

3. Achievement goals and students engagement in school

The relationship between achievement goals and academic results has been object of specific analyses. Studies sought to analyze the effects of adopting each of the achievement goals on students' behavior and academic outcomes, based on the assumption that the adopted orientation could have impact in the engagement level, since goals influence the cognitive and self-regulatory strategies employed in learning situations (Anderman & Patrick, 2012), what occurs through two elements: competence perception (self-efficacy) and instrumentality perception.

Research shows that, in general, students who perceive themselves as effective in learning (Schunk & Pajares, 2005) tend to be competent and engaged, to set goals, to use learning strategies, to monitor and evaluate their work progress, and to create support environments. Students with a high self-efficacy, compared to those with low self-efficacy, are more likely to outline success goals, to face challenging tasks, to be persistent and to adopt strategies to respond to challenges, with a positive impact in engagement and academic performance (Bandura 1997; Zimmermann & Schunk, 2007).

More specifically, Roeser, Midgley and Urdan (1996) have suggested that mastery goals are related to positive affect toward school, intrinsic motivation and high self-concept. Walker, Greene and Mansell (2006) show that self-efficacy, intrinsic motivation and academic identification each contributed uniquely to the prediction

of meaningful cognitive engagement. The establishment of achievement goals contributed to the prediction of school performance (Steinmayr & Spinath, 2009). Mastery orientation appears associated with positive academic behaviors, such as asking for help (Ryan & Pintrich, 1997), and the absence of disruptive behaviors in the classroom (Ryan & Patrick, 2001; Veiga, 2012; Veiga, 2013; Veiga et al., 2013).

Several studies (Church, Elliot, & Gable, 2001; Roeser, Midgley, & Urdan, 1996) suggest that students perceive their classroom structures as mastery or performance oriented – being teachers' practices the carrier of this perception –, being their personal goals positively associated with the corresponding structure. Performance-oriented structures have impact on engagement because they influence the students' capacity to succeed in school-related tasks (Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000), by encouraging social comparison within the classroom, with consequences on self-efficacy and engagement (Schunk & Mullen, 2012); on the other hand, a mastery orientation will allow the student to experience success (Linnenbrink & Pintrich, 2002), by promoting the use of self-regulatory strategies and students' self-confidence (Pintrich, 2000).

Studies on future oriented motivation indicate that those students who relate school subjects with the occupation they aspire to have, show better cognitive skills and a higher engagement in tasks and learning (Shell & Husman, 2001). Thus, the subjective value assigned to the task influences goals orientation (Miller & Brickman, 2004) and, therefore, students' engagement in school. In fact, the possible relation between achievement goals and time explains why the students' grade level is considered in more detail in the following section.

4. Achievement goals and grade level

Self-competence feelings tend to decrease as students' progress in schooling (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2000), similarly to what happens with students' engagement in school – due to the increase in competition (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001), less dependence of teachers, and the negative impact of cycle transitions (Schunk & Meece, 2006). However, the longitudinal studies on how students' goals vary throughout grade levels, are still scarce.

Literature focuses how students' perceptions, about their classroom structures,

have impact in later points in time, both in task engagement and academic performance (Roeser & Eccles, 1998; Urdan, 2004). The impact of each three classroom orientations (mastery, performance and a combination of these two) was studied by Linnenbrink (2005), throughout five weeks, in 5th and 6th grade students; best results were found in students with a combined orientation. Hughes, Wu and West (2010) examined the existence of teachers' practices supported by performance goals, in 2nd to 5th grade at-risk students; the authors found an increase in this type of teachers' practices and, simultaneously, a decrease in students' engagement, throughout the schooling years.

O'Keefe, Ben-Eliyahu and Linnenbrink-Garcia (2012) studied the changes in students' goal orientations, as well as two contingencies of self-worth (outperforming others and others' approval) as a function of participating in a mastery-structured academic program for high-ability adolescents, from 8th to 10th grade. These contingencies were assumed to be related to a performance orientation, nevertheless, were viewed as alterable, according to the learning context orientation. The authors found an increase in mastery orientation, during the summer program, which remained high after students returned to their home learning environment. Performance-approach and performance-avoidance goal orientations decreased during the summer program, then, returned to previous levels when evaluated six months later. The changes in the contingency of self-worth based on outperforming others positively co-varied with the changes in both performance goal orientations; conversely, changes in self-worth contingent on others' approval did not. The authors highlight the high susceptibility of goal orientations to situational changes in the classroom environment.

Taing et al. (2013) studied university students' learning goal orientation, goal setting, and performance over 16 weeks. Learning goal orientation related to more complex goal setting, as well as to a higher performance throughout time. The relationship between learning goal orientation and performance appeared mediated by goal setting.

5. Final considerations

Literature highlights the role of the goals adopted by the students on school-tasks accomplishment motivation. Studies associate mastery goals orientation with positive school behaviors, such as the use of self-regulatory strategies (Pintrich, 2000) or self-confidence, and also with the absence of disruptive behaviors in classroom (Ryan & Patrick, 2001; Veiga, 2012; Veiga et al., 2013). In contrast, performance orientation goals appear as obstacles to learning, since they decrease the confidence in the ability to be successful in school-related tasks (Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000), by encouraging social comparison within classroom, decreasing self-efficacy and, consequently, motivation and engagement in school (Schunk & Mullen, 2012).

Students' self-competence feelings change as they progress in schooling (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2000), alongside with a decrease in motivation and engagement (Klem & Connell, 2004). One of the most referred aspects, in literature, deals with students' perceptions about their classroom goal structures. The teacher holds an important role by assuming a mastery or performance oriented teaching, which may influence the students' performance, through goal setting. The teachers' practices have been related to mastery goals and classroom efficacy, such as: encouraging choices; promoting autonomous learning; valuing recognition through rewards; making appraisals focused on effort; directing progress evaluation; promoting a sense of group belonging; allowing task time variations, according to students' needs (Veiga, et al., 2012); teaching in such way that all students understand the lessons; using several learning instruments; controlling classroom disruption; and encouraging the expression of opinions (Zyngier, 2007).

Ames (1992) has examined learning structures and identified six contextual features to attend, considering their impact on students' orientations: nature of the task, teachers' authority, the reward system, students' organization in class, learning time management, and assessment. These learning environmental factors appear as relevant in students' achievement goals, and have been related to academic results (Urda 2010) and students' engagement in school, being worthy of further empirical studies, supported by well validated measures. Also, adopting a longitudinal perspective of how students' goals vary over schooling appears as fundamental for understanding and encouraging students' academic success.

Note:

This article is a product of the project PTDC/CPE-CED/114362/2009 - *Envolvimento dos Alunos na escola: Diferenciação e Promoção/Students Engagment in School: Differentiation and Promotion*, financed by National funding, through the Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Lead Researcher: Feliciano H. Veiga. Correspondence related to this paper should be sent to Professor Feliciano H. Veiga, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa. E-mail: fhveiga@ie.ul.pt

References

- Ames**, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anderman**, E., & Patrick, H. (2012). Achievement Goal Theory, Conceptualization of Ability/Intelligence, and Classroom Climate. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 173-191). NY: Springer.
- Bandura**, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of self-control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bastos**, A., & Dias, P. (2010). Adaptação do Questionário de Objectivos de Realização do Patterns of Adaptative Learning Scales para alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico. Paper presented at the *Ist Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos*, Braga, Portugal.
- Button**, S. B., Matheu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67, 26-48.
- Chiu**, C., Hong, Y., & Dweck, C. (1994). Toward an integrative model of personality and intelligence: A general framework and some preliminary steps. In R. J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.), *Intelligence and personality* (pp. 104-134). New York: Cambridge University Press.
- Church**, M., Elliot, A., & Gable, S. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Duda**, J.L., & Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 1-10.
- Dweck** C. (1999). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck**, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

- Elliot, A., & Church, M. (1997).** A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001).** A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519..
- Elliot, A.J., & Murayama, K. (2008).** On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 613-628.
- Elliot, A.J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011).** A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103, 632-648.
- Ford, M. (1992).** *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004).** School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Furlong, M., & Christenson, S. (2008).** Engaging Students at school and with learning: a relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365-368.
- Gonçalves, T., Lemos, M., & Rodrigues, L. (2008).** Adaptação do Questionário de Objectivos de Realização do Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS). Avaliação psicológica: formas e contextos. In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, S. & V. Ramalho (coord.). *Atas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Portugal.
- Gottfried, A., Fleming, J., & Gottfried, A. (2001).** Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3-13.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994).** Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Hughes, J., Wu, W., & West, S. (2010).** Teacher performance goal practices and elementary students' behavioral engagement: A developmental perspective. *Journal of School Psychology*, 49, 1-23.
- Jacobs, J., Lanza, S., Osgood, D., Eccles, J., & Wigfield, A. (2002).** Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one to twelve. *Child Development*, 73, 509-527.
- Klem, A., & Connell, J. (2004).** Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 264-274.
- Linnenbrink, E., & Pintrich, P. (2002).** Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review*, 31 (3), 313-327.

- Linnenbrink**, E. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 197–213.
- Maehr**, M. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. 1, pp. 115-143). New York: Academic.
- Mehta**, B. S., Cornell, D., Fan, X., & Gregory, A. (2013). Bullying climate and school engagement in ninth-grade students. *Journal of School Health*, 83(1), 45-52.
- Middleton**, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley**, C. et al. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 113-131.
- Midgley**, C. et al. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Retrieved from <http://www.umich.edu/~pals/manuals.html>
- Miller**, R., & Brickman, S. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33.
- Muis**, K., & Winne, P. (2012). Assessing the psychometric properties of the Achievement Goals Questionnaire across task contexts. *Canadian Journal of Education*, 25(2), 232-248.
- Nicholls**, J., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., & Patashnick, M. (1990). Assessing students' theories of success in mathematics: Individual and classroom differences. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 109-122.
- O'Keefe**, P., Ben-Eliyahu, A., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Shaping achievement goal orientations in a mastery-structured environment and concomitant changes in related contingencies of self-worth. *Motivation and Emotion*, 37(1), 50-64.
- Pintrich**, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555
- Roeser**, R., & Eccles, J. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: elation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 86, 123-158.
- Roeser**, R., Eccles, J., & Sameroff, A. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100, 443-471.
- Roeser**, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.

- Ross**, M. E., Shannon, D. M., Salisbury-Glennon, J. D., & Guarino, A. (2002). The patterns of adaptive learning survey: A comparison across grade levels. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 483-487.
- Ryan**, A., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460.
- Ryan**, A., & Pintrich, P. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Schunk**, D., & Meece, J. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71-96). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Schunk**, D., & Mullen, C. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In S. J. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 219-235). New York: Springer.
- Schunk**, D., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35-53). New York: Routledge.
- Shell**, D., & Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 481-506.
- Steinmayr**, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80-90.
- Taing**, S., Smith, T., Singla, J., Johnson, R., & Chang, C-H. (2013). The Relationship between learning goal orientation, goal setting and performance: a longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 43(8), 1668-1875.
- Urdan**, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251-264.
- Urdan**, T. (2010). The challenges and promise of research on classroom goal structures. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 92-108). New York: Routledge.
- Vandewalle**, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 995-1015.
- Veiga**, F. (2012). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: Investigação diferencial* (3rd ed., Revista e aumentada). Lisboa: Editora Fim de Século.
- Veiga**, F. (Coord.) (2013). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação — Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahía, S., & Nogueira, J. (2013).** Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Académico — Sua Importância na Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46-2, 31-47.
- Veiga, F., Bahia, S., Nogueira, J., Melo, M., Caldeira, S., Festas, I., Taveira, C., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Galvão, D., Almeida, A., & Pereira, T. (2012).** Portuguese Adaptation of the Students Engagement in School International Scale (SEIS). *Atas da Conferência ICERI2012*, Madrid, Espanha.
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006).** Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.
- Wentzel, K. R., (1994).** Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 173-182.
- Wentzel, K. (1998).** Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000).** Expectancy - value theory of achievement and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Zimmermann, B., & Schunk, D. (Eds). (2007).** Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications. Mahwah, NJ/ London: Lawrence Erlbaum.
- Zyngier, D. (2007).** Listening to teachers-listening to students: Substantive conversations about resistance, empowerment and engagement. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(4), 327-347.

Envolvimento e percurso escolar de crianças com síndrome de X Frágil

Vitor Franco

Universidade de Évora (Portugal)

vfranco@uevora.pt

Madalena Melo

Universidade de Évora (Portugal)

Graça Santos

Universidade de Évora (Portugal)

Ana Bertão

Escola Superior de Educação, Instituto

Politécnico do Porto (Portugal)

Resumo

Enquadramento Conceptual: O envolvimento na escola das crianças com perturbações do desenvolvimento é um factor decisivo para o seu percurso inclusivo. Esse envolvimento faz-se num sentido duplo: mobilizando, por um lado, a escola e os seus profissionais e, por outro, a criança e a família. O conceito de inclusão aponta precisamente para que todas essas crianças estejam na escola, junto com as outras, e aí façam as suas aprendizagens e encontrem aquilo que é mais necessário ao seu desenvolvimento e bem estar.

Objetivos: Nesta comunicação será apresentado um estudo feito com 40 mães de crianças com Síndrome de X Frágil, uma perturbação de desenvolvimento de etiologia genética que é a causa hereditária mais frequente da deficiência intelectual e a origem mais conhecida de autismo, tendo como objectivo identificar os momentos mais marcantes do percurso inclusivo dessas crianças.

Metodologia: O estudo, de natureza qualitativa, foi realizado a partir de entrevistas semi-estruturadas, usando uma abordagem de Grounded Theory.

Resultados: A inclusão no Jardim de Infância é, geralmente, diferente e mais favorável do que a inclusão no 1º ciclo. No início do Ensino Básico os factores que mais parecem associados a uma inclusão favorável são: a) características da criança (nomeadamente o ser sociável e ter boa relação com colegas e professores), b) uma Escola comprometida e c) bons resultados da criança ao nível das aquisições. Por outro lado, uma avaliação global negativa faz emergir as seguintes categorias: a) problemas do processo ensino-aprendizagem, b) pouco apoio especializado, c) organização educativa das escolas (não preparadas para educação inclusiva) e d) Frequente insatisfação com os professores, nomeadamente os professores de Educação Especial. Nas transições para os ciclos posteriores, a boa inclusão parece igualmente associada com o bom acolhimento pela escola e a sua capacidade para promover o envolvimento da criança/ jovem na vida da comunidade escolar.

Conclusão: O problema do envolvimento escolar das crianças com perturbações graves do desenvolvimento requer mais investigação, tanto mais que o sucesso do seu percurso inclusivo parece ligar-se com o envolvimento de todos os três grupos de atores fundamentais da sua vida escolar: pais, professores e elas mesmas.

Palavras-chave: Envolvimento, Síndrome de X Frágil, Inclusão.

Abstract

Conceptual Framework: The engagement in school of children with developmental disorders is a key factor in its inclusive pathway. This engagement has a double sense: mobilizing the school and its staff, and also the child and family. The concept of inclusion points precisely that all these children must be in school, with all the other children, learning all together and finding answer to their needs and welfare.

Objectives: In this paper will be presented a study conducted with 40 mothers of children with Fragile X Syndrome, a developmental disorder, with genetic etiology, that is the most common inherited cause of intellectual disability and the most well-known origin of autism, aiming to identify the the most remarkable moments in the inclusive pathway of these children.

Methodology: This is qualitative study, conducted from semi-structured interviews, using a Grounded Theory approach.

Results: The inclusion in kindergarten is generally different and more favorable than the inclusion in the 1st cycle. At the beginning of Basic Education factors associated

with a more favorable inclusion are: a) child characteristics (including being sociable and have good relationships with peers and teachers), b) school commitment c) good outcomes at acquisitions. A negative overall assessment is related to the following categories: a) problems in teaching-learning process, b) little specialized support, c) educational organization of schools (not prepared for inclusive education) and d) frequent dissatisfaction with teachers, including the Special Education teachers. In the transitions for subsequent cycles, good inclusion seems equally associated with good care by the school and its ability to promote the engagement of the child / young in the life of the school community.

Conclusion: The engagement in school of children with severe developmental disorders requires further investigation, especially since the success of his inclusive path appears to bind with the involvement of all three groups of key actors of his school life: parents, teachers and themselves.

Keywords: Engagement, Fragile X Syndrome, Inclusion.

1. Introdução

A inclusão das crianças com perturbações do desenvolvimento e necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas regulares levanta a questão do sucesso desse processo inclusivo e do seu efetivo envolvimento nestas escolas. O conceito de envolvimento aproxima-se, nestes casos, do próprio conceito de inclusão, na medida em que ambos se traduzem nos resultados de aprendizagem, sociais e emocionais obtidos pela criança.

Sendo escassa a investigação sobre o envolvimento das crianças com NEE, a literatura aponta no entanto, para um menor envolvimento das crianças com necessidades de educação especial (Appleton, Christenson & Furlong (2008). Tal é o caso das crianças com Síndrome de X Frágil (SXF) que, pelas suas características fenotípicas, apresentam sempre necessidades especiais e cuja inclusão levanta desafios para si mesmas, as escolas e as famílias. Interessa-nos, por isso, refletir sobre as componentes e dimensões relativas ao seu envolvimento ao longo da escolaridade.

1.1 A Síndrome de X Frágil

A Síndrome de X Frágil é a causa hereditária mais frequente de deficiência intelectual e a causa genética mais conhecida de autismo. É mais frequente no sexo masculino, apresentando-se na forma de mutação completa em um em cada 2.500 indivíduos e na forma de mutação pré-mutação em uma em 130 a 259 mulheres e um em 250 a 813 homens da população geral (Dombrowski et al., 2002; Hagerman, 2008).

Esta perturbação do desenvolvimento resulta de uma mutação do cromossoma X, ao nível do gene FMR1, numa zona constituída por tripletos CGG (citosina, guanina, guanina). O número desses tripletos é variável de pessoa para pessoa e verifica-se, por vezes, uma alteração no número dos que são transmitidos às gerações seguintes. A existência de um número de tripletos superior a 200 é considerada a mutação completa, situação em que a doença surge com as suas características específicas. Essa expansão tem resultados diretos na produção da proteína FMRP fundamental para o desenvolvimento das competências cognitivas (Martins, 2013).

O nome da Síndrome deveu-se ao facto de, na observação ao microscópio, se identificarem quebras ou rupturas (sítios frágeis) como que se o material genético se tivesse “soltado” do cromossoma.

Os indivíduos com SXF podem apresentar:

- Alguns traços físicos característicos: testa alongada, orelhas proeminentes, macro-orquidismo, hiperextensibilidade articular;
- Défice cognitivo: com deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem
- Alterações comportamentais: hiperatividade, autismo, comportamentos repetitivos, ansiedade e humor instável

1.2 Inclusão e envolvimento

O envolvimento da criança ou jovem na escola é um conceito múltiplo e não uma característica do indivíduo, nem depende diretamente dele ou da sua vontade. Como dizem Appleton, Christenson & Furlong, (2008) o envolvimento tem a ver com

relações e não com uma atividade individual, exigindo, por isso, uma adequação entre a pessoa e o contexto. Como constructo multidimensional considera e valoriza distintos factores do contexto social, familiar e escolar para além dos factores e variáveis inerentes à própria criança.

Se tivermos em conta as crianças com perturbações do desenvolvimento e necessidades educativas especiais, o conceito de envolvimento acaba por se aproximar do de inclusão, já que este se distingue dos objectivos exclusivamente de aprendizagem, para abranger o modo como, globalmente, a criança se relaciona com a escola e como esta contribui para o seu pleno desenvolvimento em todos os domínios.

O seu envolvimento é assim um processo particularmente crítico e levanta múltiplas questões relativamente a:

- a) A família: qual o seu contributo e impacto no envolvimento na escola e no sucesso de processo inclusivo?
- b) A escola, enquanto organização educativa: em que medida promove inclusão e envolvimento das crianças com NEE ?
- c) Os professores: quais as atitudes e tipo de relações que promovem o envolvimento destas crianças na escola?
- d) Os colegas: o que acontece e termos de relações entre pares que promovem ou dificultam o processo inclusivo e o bem estar na escola.

2. Objectivos

O presente estudo faz parte de uma investigação mais ampla sobre o percurso de vida das criança e jovens com SXF (Franco, 2013), visando obter uma perspectiva alargada sobre eles, caracterizando os períodos, momentos e desafios mais significativos da sua trajetória inclusiva e procurando contribuir para o conhecimento seu nomeadamente:

- a) Inclusão familiar: a forma como a família olha a criança ao longo do tempo, como se adapta à deficiência, as dificuldades que enfrenta e os apoios que recebe;
- b) A inclusão educativa: o modo como a escola se organiza para receber, cuidar, educar e promover o desenvolvimento da criança;
- c) A inclusão social: como a comunidade e as pessoas em geral se relacionam com a criança e a família nas diferentes dimensões e contextos.

Procuramos aqui ver como os pais das crianças com SXF descrevem e avaliam o período escolar dos seus filhos, nomeadamente os factores que promovem ou dificultam a sua boa inclusão e envolvimento na escola.

3. Metodologia

A) Tipo de estudo: qualitativo, exploratório, na perspetiva da Grounded Theory (GT).

b) Amostra: 60 pais e mães de crianças e jovens (rapazes) com idades entre os 4 e 31 anos de idade, com avaliação genética de SXF, mutação completa, de todo o território continental português;

c) Procedimentos: No processo de recolha e análise dos dados foram seguidos os procedimentos próprios da Grounded Theory. Foi realizada uma entrevista aberta que teve como pergunta de partida “Quais foram, na sua opinião, os momentos mais significativos da vida do seu filho/a”. Nas transcrições que surgem na apresentação dos resultados identificamos o número da entrevista, o ser mãe ou pai e a idade atual da criança/jovem. No processo de análise dos dados foram seguidos os procedimentos próprios da Grounded Theory que assentam em processos de constante questionamento e comparação. Em termos gerais, o processo seguido foi:

1. Decompor os dados em unidades de análise e questionamento dessas unidades;
2. Nomear ou codificar, considerando este processo mais próximo da conceptualização do que da descrição;
3. Agrupar em categorias, tendo em conta a similitude, e atribuir-lhes um nome abstrato;
4. Comparação constante, identificando as relações entre categorias e o contributo das unidades para a categoria abstrata.

4. Resultados

As crianças com SXF entram no 1º ciclo do ensino Básico, iniciando a escolaridade obrigatória, entre os 6 e 7 anos,. Nos casos em que já há acompanhamento e estão identificadas as dificuldades ao nível do jardim de infância, e com base nos relatórios dos educadores, é geralmente pedido um ano de adiamento, o que é vivido, por alguns pais, como protetor da criança face às suas dificuldades, e, por outros, como impedimento à sua progressão, não sendo uma decisão bem aceite.

A entrada na escola é, de qualquer modo, um período descrito como angustiante. A inclusão no Jardim de Infância é, geralmente, diferente e mais favorável do que a inclusão no 1º ciclo, altura em se começam a manifestar mais claramente as dificuldades de aprendizagem e os problemas de comportamento característicos da SXF. Começam aqui as dificuldades do processo inclusivo no sistema educativo tanto para os pais como para a criança e é nesta altura que se dá, frequentemente, a real confrontação com a deficiência

Os factores associados à inclusão educativa favorável das crianças com SXF são: a) características da criança (nomeadamente o ser sociável e ter boa relação com colegas e professores), b) uma Escola comprometida e c) bons resultados da criança ao nível das aquisições.

Por outro lado, uma avaliação global negativa do processo inclusivo faz emergir as seguintes categorias (Fig.1): a) problemas do processo ensino-aprendizagem, b) pouco apoio especializado, c) organização educativa das escolas que não se mostram preparadas para educação inclusiva, e d) frequente insatisfação com os professores, nomeadamente os professores de Educação Especial.

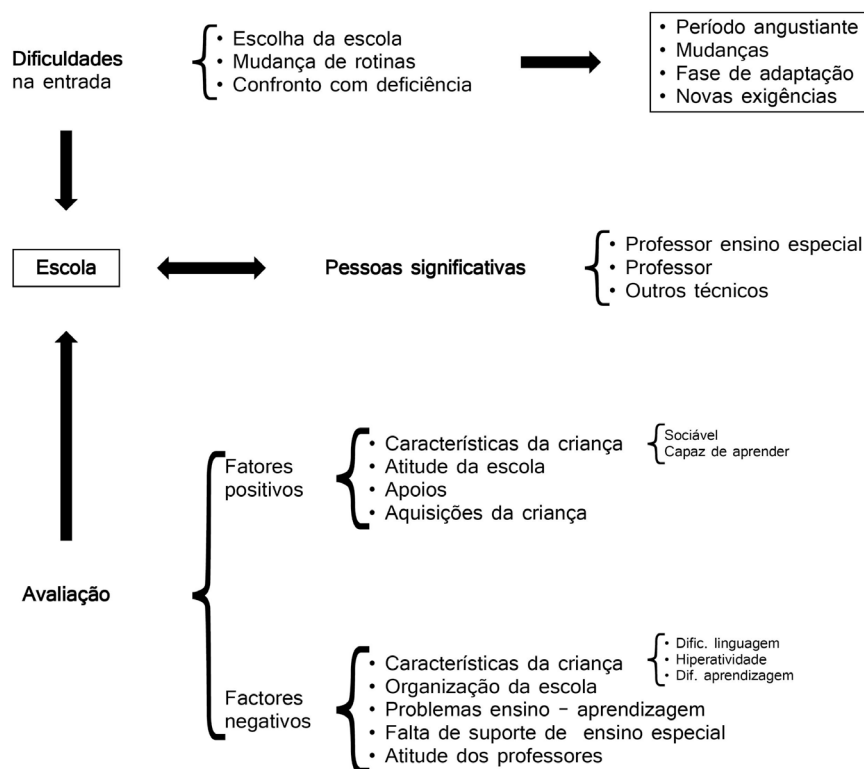


Fig.1 – Processo inclusivo no percurso escolar (Fonte: Franco, 2013)

Também no que se refere ao envolvimento, as características das crianças que parecem ser maior obstáculo são: Dificuldades de linguagem, Hiperatividade, Dificuldades de compreensão e aprendizagem das matérias escolares (nomeadamente da leitura e da escrita), Dificuldades ao nível da motricidade.

Pelo contrário, manifestam melhores resultados as crianças que a) gostam de ir à escola, b) gostam de participar nas tarefas educativas c) têm boa relação com os colegas d) se tornam conhecidas e acarinhadas e) Se tornam “parte da mobília”.

Analisando, separadamente, os factores contextuais relacionados com o envolvimento é de referir:

a) Família

A entrada na escola básica começa por ser um período especialmente angustiante para a família, que levanta numerosas interrogações: *“Qual a solução? O que é que vamos fazer? Foi um período bastante angustiante (38M-15)”*.

Será pois de analisar, em futuros estudos, em que medida a atitude da família em relação à escola e à inclusão, assim como outras variáveis relativas à inclusão familiar e ao funcionamento da família, se relacionam com o envolvimento das crianças na escola.

b) Envolvimento da escola

O sucesso do percurso inclusivo parece depender, na avaliação dos pais, da atitude da escola. Uma atitude de interesse, atenção e dedicação, que se concretiza-se em duas grandes dimensões:

- Uma escola preparada para a inclusão, ou seja, que se encontra preparada para receber, incluir e envolver estas crianças, nos aspectos físicos, relacionais e pedagógicos;
- Uma escola comprometida, ou seja que se interessa por aquele aluno em particular e procura para ele soluções mais adequadas, em articulação com a família.

c) Envolvimento dos professores

O sucesso da inclusão depende também do envolvimento dos professores no processo educativo e desenvolvimental da criança. Este envolvimento parece comportar três aspectos fundamentais:

- terem com uma perspectiva inclusiva (que especialmente a partir do 2 ciclo parece faltar);
- serem capazes de adequar o processo de ensino aprendizagem às necessidades específicas dos seus alunos;

— estarem disponíveis para um envolvimento direto com o aluno a família, traduzido em disponibilidade, informação e atenção.

O professor da turma parece ser decisivo para a qualidade da inclusão. Os casos mais positivos são aqueles em que o professor é descrito como uma pessoa dedicada, estabelecendo-se uma relação direta entre a sua dedicação e empenhamento e o sucesso do processo educativo.

Encontrámos pessoas muito boas e pessoas menos boas, e outras muito más, e tenho referência da professora primária, em que tivemos quatro anos maravilhosos ... uma pessoa superdedicada mesmo, ... ela andou sempre connosco, nas terapias, ajudava imenso, uma pessoa muito humana (7M-16)

d) Envolvimento dos professores especializados

O professor de educação especial é igualmente decisivo no processo. Nos casos de boa inclusão, estes professores estudam, dedicam-se e fazem os pais sentirem-se acompanhados e compreendidos. Inversamente, contribuem para a não inclusão quando não permanecem na mesma escola ou função, dada a elevada rotatividade que se verifica, ou quando a dedicação e ligação é pouca e inconstante.

O contributo dos professores especializados para o bem estar dos alunos na escola passa por resolver problemas de ensino aprendizagem e promover o envolvimento da criança na vida da escola.

A falta de dedicação, e a falta de apoio especializado são identificados como os obstáculos maiores ao processo inclusivo.

e) Pares

O papel desempenhado pelos colegas é descrito também como importante. De uma forma global os pais descrevem as outras crianças como podendo ser cruéis, relativamente às crianças com NEE, e quando assim é, isso torna-se um obstáculo.

Por outro lado, quando as crianças com SXF são muito sociáveis, capazes de aprender e com boas competências de interação, acabam por se tornar pessoas muito populares na escola. Diz uma das mães: *na escola o M.... estava praticamente na sala com os outros meninos, porque ele teve sempre um comportamento fantástico (9M- 20)*

5. Conclusões

O envolvimento na escola das crianças com perturbações do desenvolvimento é um factor decisivo para o seu percurso inclusivo. Esse envolvimento faz-se num sentido duplo: mobilizando a escola e os seus profissionais, por um lado, e a criança e família, por outro.

A promoção do envolvimento por parte dos pais, certamente que se relaciona com a qualidade do processo inclusivo familiar e com a forma como encaram a inclusão.

O papel dos professores na promoção da qualidade inclusiva é fundamental, pondo em questão a sua atitude face à inclusão, em geral, e o estarem preparados para educar na diversidade. Por oposição à promoção de um contexto homogeneizante em que as crianças com SXF tenderão a ser sempre alvo de exclusão e destinadas a um envolvimento reduzido.

Os casos de maior envolvimento verificam-se nas crianças mais simpáticas e bem dispostas, e com melhores competências cognitivas e relacionais, enquanto que no sentido contrário funcionam os comportamentos agressivos, elevada ansiedade social ou hiperatividade.

O problema do envolvimento escolar das crianças com perturbações graves do desenvolvimento requer mais investigação, tanto mais que o sucesso do seu percurso inclusivo parece ligar-se com o envolvimento de todos os três grupos de atores fundamentais da sua vida escolar: pais, professores e elas mesmas. Será necessário avaliar diretamente o envolvimento das crianças e jovens com SXF e outras patologias do desenvolvimento. Procurando uma metodologia que tenha e conta as suas limitações e a forma como os pais avaliam os resultados em termos de inclusão e envolvimento

Referencias

Appleton, J., Christenson, S., Furlong, M., (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 369-386.

Dombrowski, C., Levesque, M. L., Morel, M. L., Rouillard, P., Morgan, K., & Rousseau, F. (2002). Premutation and intermediate-size FMR1 alleles in 10 572 males from the general population: loss of an AGG interruption is a late event in the generation of fragile X syndrome alleles. *Human Molecular Genetics*, 11(4), 371-8.

- Franco, V.** (2013). *Síndrome de X frágil: pessoas, contextos e percursos*. Évora: Aloendro
- Furlong, M., Christenson, S.** (2008). Engaging students at school and with learning: a relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 365-368.
- Hagerman, P. J.** (2008). The fragile X prevalence paradox. *Journal Medical Genetics*, 45(8), 498–9.
- Hagerman, R. J. & Hagerman P. J.** (2002). *Fragile X Syndrome: Diagnosis, Treatment, and Research*. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press.
- Martins, M.** (2013). Perturbações do Espectro X Frágil: aspetos clínicos. in V.Franco, (org.). *Síndrome de X frágil: pessoas, contextos e percursos*. Évora: Aloendro

Análise às relações de amizade e habilidades emocionais em turmas de 3.º e 4.º ano do ensino básico (Programa de Inteligência Emocional em escolas da região de C. Branco)

Ernesto Candeias Martins
*Instituto Politécnico de Castelo Branco/
ESE (Portugal)*
ernesto@ipcb.pt

Juan de Dios G. Hermosell & Isabel R.
Merchán
*Universidad de Extremadura/Facultad
de Educación (Spain)*

Resumo

Este estudo descritivo insere-se no Programa de Inteligência Emocional (PIE) aplicado a alunos do 3.º e 4.º ano do ensino básico na região de Castelo Branco, pretende analisar as relações de amizade (aceitação, rejeição) e os níveis de autoconhecimento das emoções (habilidades emocionais), antes e depois de aplicado o programa em alunos de turmas de educação básica (n=91), no ano letivo 2011-12. Sabemos que a turma é um grupo social, um campo de forças diferente da soma dos sistemas de tensão que o constituem, com o seu próprio clima dinâmica e estrutura de inter-relações (afetivas, sociais) O Teste Sociométrico (5 níveis resposta) aplicado aos 4 Grupos/turmas (3.ºA, 3ºB, 4.ºA, 4º B) ofereceu-nos (Pré e Pós) o posicionamento, as relações de afinidade, a estrutura da turma. Ao nível da inteligência emocional aplicamos aos Grupos/turma de 'Controlo' (3ºB, 4.ºB) e Grupos 'Experimental (3.ºA, 4.ºA) um 'Questionário de Habilidades Emocionais', de 45 itens (escala de 3 níveis), validado, com intuito de conhecer as habilidades de autoestima, controlo

e reconhecimento das emoções, habilidades interpessoais, empatia, organização, resolução de conflitos e sensibilidade social. Todos os alunos pontuaram no 'nível alto' (46 a 79) tendo o 'questionário' uma boa consistência interna global (Alfa de Cronbach=0,932). O Grupo/turma 3.ºA (experimental) registou as médias mais elevadas em todos os 6 fatores categoriais do questionário, assim como nas relações interpessoais. Destacamos o 3.º A, após o PIE, possui melhores habilidades sociais e emocionais e, uma coesão em termos de relações de afetividade. Em relação, ao Teste sociométrico analisámos turma por turma a 'aceitação/rejeição' dos alunos nas relações e por género (diferenças significativas), demonstrando-se que as turmas de 3.º ano obtiveram melhores pontuações (relações sociais) que as de 4.º ano, verificando-se que em todas elas há um aluno/a que recebe a maior pontuação dos pares (aceitação) e alguns que são rejeitados.

Palavras-chave: Inteligência emocional, habilidades sociais, clima de aula, teste sociométrico, relações de amizade.

Introdução

As emoções são um motor que todos transportamos dentro de nós como uma energia codificada em certos sistemas neurais localizados em zonas profundas do nosso cérebro (no sistema límbico) que nos move e nos empurra para a vida, que nos faz querer estar vivos em interação constante com o mundo e conosco próprios. O presente estudo trata de educação emocional e insere-se no Programa de Inteligência Emocional (PIE), com alunos de 3.º e 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico na região de Castelo Branco, no âmbito do Protocolo entre o IPCB/ESE e Universidad de Extremadura/GRESPE durante o período de 2011-12 (Estudo Piloto), a partir de 2012-2015 fase de aplicação. Sabemos que a diversidade e a complexidade das emoções constituem a própria justificação para a multiplicidade de perspetivas e divergências de pontos de vista (Estrada,2008). É importante educar para as emoções, da mesma forma que educamos a parte cognitiva. Por isso, na educação básica as emoções além de transversais às áreas curriculares devem ter um espaço especial na 'formação para a cidadania', 'Trabalho de projeto', etc.

O PIE trabalha a inteligência emocional na triple perspetiva: alunos do 3.º e 4.ºanos do 1.º ciclo do ensino básico professores e pais/encarregados de educação. Pensamos que a educação das emoções deve estar incluída no currículo escolar

ou na formação para a cidadania dos alunos. Trata-se de uma metodologia prática, que implique, também uma melhor formação dos professores, capacidade de gerir sentimentos, conflitos e ações dos alunos no clima de aula/escola). A utilidade de desenvolver habilidades emocionais nos alunos torna-se essencial nos processos de aprendizagem e para a sua formação integral, da mesma forma que a adoção de estratégias de gestão de conflitos, que exige assertividade e cooperação. O cruzamento destas últimas dimensões implicam cinco estilos: competição, acomodação, compromisso, colaboração e evitamento. Pois, bem conhecer, identificar e controlar os estádios emocionais (educar as emoções e desenvolver a inteligência emocional) favorece um melhor rendimento escolar.

1. Problema e objetivos de estudo

O problema do estudo pretende averiguar e analisar as relações de amizade (aceitação, rejeição), autoconceito e clima do Grupo/turma (duas turmas de 3.º e duas 4.º ano de educação básica, num $n=91$ alunos), os níveis de (auto) conhecimento (identidade, autocontrolo) de emoções e habilidades sociais e emocionais (inteligência emocional) num momento Pré e outro Pós, assim como, as diferenças estatísticas significativas nos Grupos/Turma 'Experimental' (uma de 3.º e outra de 4.º ano) antes (Pré) e depois (Pós) a aplicação do PIE (Extremera y Fernández Berrocal, 2009).

Com base a estes pressupostos visamos como objetivos fundamentais do estudo:

- Conhecer o autoconceito e as relações de cada grupo/turma (3.ºA e B e 4.ºA e B) no momento Pré (dezembro/11) e Pós-Teste (junho/12) (Teste Sociométrico de Amizade).
- Comparar a aceitação e a rejeição no relacionamento entre os alunos de cada turma (variável turma: 3.ºA e B; turma de 4.ºA e B) e ao nível de género (F, M) (Teste Sociométrico de Amizade);
- Conhecer os scores relativos aos conhecimentos prévios dos alunos (Grupos/turma de 'Controlo' 3.ºB e 4.ºB e Grupos/Turma 'Experimental' 3.ºA e 4.ºA) sobre emoções e habilidades emocionais/sociais (questionário de habilidades emocionais).
- Identificar as mudanças produzidas nas relações dos Grupos/turma 'Experimental' (3.º A e 4.ºA) após a aplicação do PIE (Programa de Inteligência Emocional).
- Analisar os conhecimentos sobre educação emocional adquiridos pelos alunos dos Grupos/turma Experimental (3.ºA e 4.ºA) com aplicação do PIE.

No fundo desejamos verificar se os resultados obtidos (scores estatísticos) pelas quatro turmas, principalmente nas duas turmas Experimental (3.º e 4.º ano) confirmam a relação existente entre as habilidades e inteligência emocional e a melhoria do clima socioeducativo na sala de aula e escola.

Por outro lado os objetivos gerais do PIE (6 blocos de conteúdos, em 20 sessões), no âmbito da educação emocional e do desenvolvimento de habilidades e inteligência emocional, que abrangem, fundamentalmente os alunos, mas também professores e os pais nos seguintes aspetos:

- Alunos: Conhecer e identificar o que são as emoções, por parte dos alunos; Desenvolver um adequado controlo das emoções; Contribuir para a aquisição da inteligência emocional, nos alunos capazes de melhorar as competências da língua e da matemática, em contextos de aprendizagem; Promover pela inteligência emocional clima/ambiente positivo de turma.

- Professores: Melhorar a autoestima pessoal e profissional dos professores; incrementar a relação pedagógica e o clima de turma/sala de aula; promover a auto motivação nas suas funções educativas; favorecer a aplicação de técnicas/recursos que permitam aplicação do PIE.

- Pais/Encarregados de Educação dos alunos: Conhecer a importância da inteligência Emocional, na aprendizagem das crianças; colaborar na melhoria dos comportamentos educativos dos seus filhos ou tutores; dinamizar a educação emocional no seio do ambiente familiar, privilegiando a resolução de conflitos, diminuição e controlo da ansiedade, conhecimento e autocontrolo das emoções.

2. Fundamentação teórico-concetual

A escola sempre foi analisada em função do sucesso e/ou insucesso das aprendizagens, da sua organização escolar (modelos), conteúdos curriculares e perfil dos professores atos para ensinar. A vida social escolar tem sido abordada com os modos de aprender e pouco com a adaptação ao grupo/turma e relação pedagógica. Em termos sociológicos os alunos na dinâmica da sala de aula e na turma movem-se em forças de tensão entre a 'aceitação e a rejeição', fatores determinantes para a expressão e desenvolvimento das competências sociais e cognitivas e de interação (Aragón & Diez, 2004). As experiências positivas e negativas dessas interações escolares, nos diversos contextos, influem o seu desempenho e rendimento. Como

grupo social o clima de turma implica relações emocionais/sociais resultantes da forma de interagir dos alunos desenvolvendo sentimentos de aceitação e/ou rejeição entre si. Taba (1974: 217) refere que esse sistema de interação social estabelece *‘uma rede de relações baseadas na aceitação de algumas pessoas, rejeição de outras e, inclusive a indiferença com respeito a muitos. Surge então um sistema de condições sociais: alguns indivíduos são importantes para muitos, têm uma forte condição social e um sentido de pertença, enquanto outros são estranhos e ignorados’*. Já Moreno tinha abordado essas preferências de atração interpessoal num grupo e as representações de escolhas (sociometria), principalmente na coesão do grupo, ou seja no empenhamento dos membros na execução as tarefas a realizar.

Além deste aspeto de estrutura sociométrica de interação no grupo/turma está a componente emocional associada à cognitiva no contexto de aprendizagem. Sabemos que temos uma mente que pensa e outra que sente (Damásio, 2000). Uma emoção ativa-se mediante uma vivência ou acontecimento (atual, passado, futuro). A valorização que se faz de cada acontecimento gera tipos emoções diferentes. Assim, as emoções são uma parte essencial na vida humana. Experimentamos emoções, mas refletimos pouco sobre elas, sabendo que mudam segundo as pessoas e culturas. São um estado complexo do organismo caracterizado por uma excitação ou perturbação que predispõe uma ação no indivíduo (Campos, Frankel e Camras, 2004: 379-382). Relaciona-se com estados de ânimo e sentimentos. Qualquer emoção classifica-se em função (Bisquerra, 2003): especificidade, em emoções básicas/primárias e secundárias; intensidade (experiências, vivências); temporalidade (duração, gera sentimentos e estados de animo). No fundo relacionam-se com mundo da imaginação, o contexto cultural e moral dos valores. Ao educar as emoções desenvolvemos competências e habilidades -capacidade realizar atos motores e/ou cognitivos complexos. Propõe-se o desenvolvimento de competências emocionais, constituindo um processo educativo, contínuo que pretende potencializar as competências emocionais como elemento essencial do desenvolvimento, com o objetivo de capacitar o ser humano para a vida e aumentar bem-estar pessoal/social.

Nos seguintes dois subpontos abordaremos a concetualização das emoções (enfoques, perspetivas), a educação emocional, habilidades sociais e a inteligência emocional ao nível escolar.

2.1 Emoção e inteligência emocional: modelos e enfoques

A teoria da valorização automática de Arnold considera a emoção como um mecanismo inato de valorizar qualquer estímulo percebido pelos sentidos, ativando respostas emocionais. Estas que podem ser conscientes e/ou inconscientes identificam-se 3 componentes: neurofisiológico, comportamental, cognitivo. Izard e Ackerman (2004, citados Bisquerra, 2012) com a teoria das emoções diferenciais distinguia entre as emoções discretas, que surgem nos primeiros anos de vida, por exemplo, o 'interesse', a 'alegria', a 'tristeza', a 'raiva', o 'nojo' e o 'medo', das emoções sociais – 'vergonha', 'culpa', 'timidez' e 'desprezo', sendo possível aceder à descrição das funções adaptativas únicas na motivação, organização e regulação do comportamento por parte das emoções. Defendia-se que as emoções influenciam a formação da personalidade e as diferenças individuais nas respostas ao ambiente. As investigações sobre a regulação das emoções, surgidas na década de 80 por Gross, procuraram perceber quando é que as pessoas têm emoções, como as experienciam, expressam e regulam (Bueno, 2003: 280-285; Carpena, 2003; Depondt, Kog & Moon, 2004).

Em geral, a necessidade de regular as emoções deve-se a duas razões: por um lado, as consequências negativas que a sua não regulação pode ter no sujeito, nos outros e no mundo; e, por outro, os benefícios que a sua regulação traz para o indivíduo como ser biopsicossocial (Estrada, 2008): *uma regulação das emoções efetiva tem sido vista como uma conquista desenvolvimentista que serve como pré-requisito para muitas outras tarefas*. Assim, a regulação das emoções torna-se num fator crucial para o desenvolvimento global, ou seja, reconhecendo e manuseando as suas próprias emoções o indivíduo envolve-se no caminho da aptidão para gerir determinadas ações e comportamentos. De fato, a regulação das emoções interliga-se especificamente com outros dois processos: a expressão das emoções e a compreensão das emoções; o conjunto dos três processos faz parte da competência emocional. Deste modo, a regulação das emoções não significa dominar ou suprimir emoções, acabar com as emoções negativas, ou impedir emoções intensas, já que se trata da *“capacidade para responder às constantes solicitações da experiência na esfera das emoções de uma forma que seja socialmente tolerável e suficientemente flexível para permitir reações espontâneas bem como a capacidade para adiar reações espontâneas quando necessário”* (Estrada, 2008: 59). O valor funcional

das emoções está no nível biológico, cognitivo e social: elas são preponderantes no instinto de sobrevivência do indivíduo, na sua tomada de decisões e no processo de aprendizagem e desenvolvimento bem como na construção do ser sociável ao nível da sua competência social. As emoções trazem-nos à consciência os sentimentos e preparam e/ou justificam o comportamento do Homem. A sua regulação, a aprendizagem do seu manuseamento, tornam-no a ele próprio um ser emocionalmente inteligente (Bisquerra, 2003, 2012;; Damásio, 2010).

Por outro lado, a inteligência emocional é um tipo de inteligência social que inclui: a habilidade para entender as próprias emoções e a dos outros, usando essa informação para orientar os nossos pensamentos e comportamentos. A Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1995) propõe uma nova visão da inteligência como uma capacidade múltipla, uma panóplia de capacidades intelectuais, reconhecendo que existem outros tipos de inteligência além da cognitiva, colocando em questão o QI, ajustado à escola tradicional, e definindo inteligência como *“a capacidade de resolver problemas ou produzir conhecimentos que sejam valiosos em uma ou mais culturas”* (p. 89). Distingue 7 tipos de inteligência: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e ‘intrapessoal’ e, posteriormente acrescenta a inteligência existencial e a inteligência naturalista. De todas as inteligências enumeradas a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal são as que se relacionam diretamente com a inteligência emocional uma vez que é formada pelas precedentes. A inteligência interpessoal tende a coincidir com o que outros autores definem como inteligência social e constitui-se pela capacidade de observar os outros, compreendê-los e relacionar-se com eles positivamente resolver conflitos, trabalhar cooperativamente. A inteligência intrapessoal considera a capacidade de formar uma imagem precisa de si próprio e utilizá-la de forma apropriada para agir de forma consistente ao longo da vida. Este tipo de inteligência influencia, em grande medida, o desenvolvimento da inteligência interpessoal, uma vez que o entendimento sobre nós próprios influenciará o nosso comportamento com os outros (Bisquerra, 2009; Strongman, 2004).

Para Salovey e Mayer (1997: 10), a inteligência emocional consiste na habilidade de manipular os sentimentos e emoções, discriminá-los e utilizar estes conhecimentos para direcionar os próprios pensamentos e ações: *“a inteligência emocional inclui a habilidade de perceber com precisão, valorizar e expressar emoções; a habilidade de aceder e/ou modificar sentimentos quando estes facilitam os pensamentos; a*

habilidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a habilidade para regular emoções promovendo o desenvolvimento emocional e intelectual". Concebeu-se assim a inteligência emocional como um modelo de quatro componentes interrelacionadas: percepção emocional (emoções são entendidas e expressadas); integração emocional (sinais que influenciam a cognição); compreensão emocional; regulação emocional (os pensamentos promovem o desenvolvimento emocional, intelectual e pessoal) (Mayer, Caruso & Salovey, 1999: 270-275). Ou seja, a inteligência emocional permite: conhecer e manipular as próprias emoções; motivar-se a si próprio; reconhecer as emoções dos outros; estabelecer relações. Há polémica entre os modelos de inteligência emocional, alguns baseados no processamento da informação emocional e habilidades emocionais básicas. Por ex. modelo de habilidade de Salovey e Mayer (1997) propõe 4 habilidades básicas: perceber, valorizar e expressar; aceder/gerar sentimentos facilitadores pensamento; compreensão das emoções; e de regulação.

2.2 Competência emocionais no contexto escolar

É crucial uma educação emocional subentendida como *"un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida"* (Bisquerra y Pérez, 2007:75). O objetivo da educação emocional é o de desenvolver competências emocionais. Bisquerra e Pérez (2007: 69) definem competências emocionais como o *"conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades e actitudes necesarias para comprender, expresar e regular de forma apropiada os fenómenos emocionales"*, acrescentando a estas competências um aspeto crucial da cidadania efetiva e responsável; o seu domínio potencia uma melhor adaptação ao contexto e favorece o encarar das circunstâncias da vida com maiores probabilidades de êxito. Neste sentido, o desenvolvimento de competências emocionais inclui, não apenas intervenções centradas no indivíduo, mas também nos vários contextos em que este intervém (família, escola, comunidade). Dai ser crucial que o projeto de escola contemple atividades (extra) curriculares no âmbito das emoções e da inteligência emocional, com a colaboração das famílias dos alunos no intento de melhorar as relações interpessoais, evitando as emoções negativas e conseguindo habilidades emocionais.

Entre os aspetos que são favorecidos pelas competências emocionais estão os processos de aprendizagem, as relações interpessoais, a solução de problemas, etc. Na perspetiva de R. Bisquerra (2003), as competências emocionais podem agrupar-se em cinco blocos facilmente perceptíveis pela definição prescrita: consciência emocional, regulação emocional, autonomia pessoal, competência social e habilidades para a vida e bem-estar. As 5 dimensões básicas das competências emocionais, relacionadas com a inteligência, seriam a cooperação, assertividade, responsabilidade, empatia, autocontrolo (Goleman, 1997). As competências socio-emocionais ou emocionais integram 4 domínios: consciência de si mesmo (valorização e confiança em si); autogestão (autocontrolo emocional, otimismo, adaptação, poder de iniciativa, transparência, etc.); competência social (consciência organizacional, empatia,...); gestão das relações (liderança, influência nos outros, trabalho em equipa, gestão de conflitos, estabelecer vínculos de pertença, colaboração, promover as mudanças, etc.). Podemos, ainda distinguir outras competências: competências para a vida (adotar comportamentos apropriados e responsáveis para enfrentar satisfatoriamente as situações diárias) e o bem-estar (atitudes, cidadania participativa, crítica e responsável, buscar ajuda e recursos, etc.); consciência emocional (identificar e conhecer as próprias emoções e dos outros); regulação emocional (utilizar as emoções que experimentamos ajustadas ao contexto); competência social (manter boas relações com os outros – habilidades sociais básicas); autonomia (autogestão, autoestima, atitude positiva, responsabilidade, capacidade de análise crítica de normas, automotivação, autoeficácia, resiliência, etc. (Bisquerra, 2012: 43-48).

Quando falamos em ensinar e praticar uma educação emocional devemos encará-la como uma referencia na construção da autoestima, bom autocontrolo comportamental e ter uma função preventiva e melhorativa dos estados emocionais. A própria arte de relacionamento é, principalmente, a habilidade de gerar sentimentos nos outros, com incidência na eficiência interpessoal. A procura de explicação das habilidades sociais, incluindo as características relacionados com o 'status' sociométrico, que norteiam a intervenção socioeducativa, tem sido alvo de vários estudos (Argyle, Buck, Goldman, DeUrioste, Kagan & Snidman, McFall, Morrison, Trower, etc.), quer na decodificação das emoções (expressão facial), quer na comunicação. Educar a inteligência emocional converte-se numa tarefa educativa no desenvolvimento evolutivo e socio-emocional dos alunos (Taba, 1974).

3. Metodologia empírica ('design')

A investigação quase experimental, realizada no âmbito das metodologias quantitativa, permitiu-nos descrever, comparar e corroborar os scores obtidos nos instrumentos de medida (Teste Sociométrico, Questionário de Habilidades Emocionais) em quatro Grupo/Turma de alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico de escolas de Castelo Branco (duas de 3.º e duas de 4.º ano de Agrupamentos de Escola -urbanos), divididos em dois grupos/turma de Controlo (3.ºB e 4.ºB) e grupos/turma Experimental (3.ºA e 4.ºA), aplicados em dois momentos do calendário escolar (Pré-Teste em dezembro/11 e Pós-Teste em junho/12). Aos Grupos/Turma Experimental aplicámos o PIE (20 sessões, de uma hora e meia cada), trabalhando as emoções e as habilidades emocionais e sociais, através do programa (estrutura: conto, exploração, dramatização, atividades e autoavaliação).

Uma vez selecionada a escola, contactámos para os esclarecimentos respetivos à natureza e objetivo do estudo. Após o consentimento da instituição, selecionou-se os Grupos/turma de 3.º e 4.º ano. Foram contactados os professores dessas turmas, assim como os pais/encarregados de educação (reunião), para obtenção do termo de Consentimento e Livre Aceitação e esclarecimentos necessários. Quer no protocolo legal de formalização à Escola, quer aos pais foi-lhes garantido o anonimato, confidencialidade e privacidade das informações e dados recolhidos.

As questões de investigação que nortearam o estudo foram as seguintes:

*-Questão 1: Será que os alunos do Grupo/turma (3.º e 4.º ano) que apresentam maior ou menor pontuação no Teste Sociométrico de Amizade revelam maior aceitação ou rejeição nas relações com os outros colegas do mesmo Grupo/turma?

*-Questão 2: Será que os alunos que apresentam menor pontuação no teste de inteligência emocional revelam maior rejeição nas relações com os outros colegas?

*-Questão 3: Há ou não diferenças significativas nos scores obtidos (Pré, Pós-Teste) nos instrumentos (Teste Sociométrico e Questionário de Habilidades Emocionais) nos Grupos/Turma 'Experimental' (3.ºB e 4.ºB), após a aplicação do PIE e daí confirmar a melhoria nas relações sociais e/ou de amizade e nos níveis de habilidades emocionais nesses alunos e no Grupo/Turma, comparativamente aos Grupo/Turma de Controlo (3.ºB, 4.ºB)?

Queremos potenciar a cooperação, favorecer e facilitar a procura de soluções adequadas a conflitos, praticar a empatia, assim como, medir o nível de amizade e

relações sociais dos Grupos/turma (3.º e 4.º ano), quer nos grupos ‘Experimental’, antes e depois do PIE, quer nos de ‘Controlo’.

3.1 Os sujeitos de estudo e o seu contexto

Selecionámos por conveniência uma amostra global de alunos ($n=91$) correspondente aos quatro Grupos/Turma (3.º e 4.º ano), tendo cada Grupo/turma à volta de 23 alunos. Assim, os alunos estão distribuídos em 2 Grupos/turmas de 3.º ano (A=Experimental, B=Controlo), correspondente a 49% da amostra global e 2 Grupos/turmas de 4.º ano (A=Experimental, B=Controlo) com 51% de alunos. Em relação à variável ‘Género’ a distribuição da amostra correspondeu $F=48,36\%$ e $M=51,64\%$ e na variável ‘Idade, oscilou entre os 7-8 anos (grupos/turma de 3.º) e os 9-10 anos (grupos/turma de 4.º). Nas referidas turmas não havia crianças com necessidades educativas especiais, mas sim algumas delas com problemas de aprendizagem (áreas curriculares) e de relacionamento (clima de turma).

3.2 Aplicação dos instrumentos de medida

Foram aplicados dois instrumentos de medida (‘Teste Sociométrico de amizade’ e ‘Questionário de Habilidades Emocionais’) em momento Pré-teste (dezembro de 2011) e Pós-teste (junho de 2012), a quatro Grupo/Turma de 3.º e 4.º ano do ensino básico de escolas na cidade de Castelo Branco, sendo duas delas ‘Grupo de Controlo’ (uma turma de 3.º e outra de 4.º ano) e duas ‘Grupo Experimental’ (uma turma de 3.º e outra de 4.º ano). Analisemos cada um dos instrumentos:

*-Teste Sociométrico de Amizade. Permitiu avaliar as relações sociais do grupo/turma e as interações que se apresentam nele (cada aluno pontua de 1 a 5 os seus colegas) – laços de influência (1=não gosto nada dele’; 2= ‘Não é meu amigo’; 3= É-me indiferente; 4= ‘É meu amigo’; 5= É muito meu amigo’). Este instrumento dá-nos a posição de cada aluno no grupo/turma, as relações de afinidade, estrutura do (sub) grupo (escolhas e focos de tensão), dinâmica do grupo. Analisámos as pontuações obtidas em relação às aceitações e rejeições (sociograma) dadas pelos alunos de cada turma.

*-Questionário de Habilidades Emocionais. Trata-se de um instrumento de 45 itens, destinado a analisar a inteligência emocional e habilidades sociais, dando três possibilidades de resposta (nunca=0; algumas vezes=1; sempre=2). No final cada aluno contabiliza os scores de acordo com a seguinte escala: 'Muito Fraco' de 0 a 20 pontos; 'Fraco' de 21 a 35; 'Satisfaz' de 36 a 45; 'Alto' entre 46 e 79; 'Muito alto' entre 80 e 90 pontos). A cada aluno foi dado uma folha orientadora de melhoria das suas emoções, correspondente aos pontos que obteve e à escala.

A execução do PIE desenvolveu as habilidades emocionais e sociais nos alunos (Grupo/turma experimental) relacionando as emoções e a aprendizagem escolar: Autoestima, a motivação, o pensamento positivo, o controle de impulsos, as habilidades de comunicação, habilidades sociais, a autonomia, a capacidade de resolver conflitos, etc.; Autoconhecimento' – Como te sentes?; 'Conseguir a autoconsciência emocional?' – Como se sentem os outros?; 'Aprender habilidades emocionais'; 'Encontrar soluções aos problemas com os outros'; e 'Melhorar as relações interpessoais'. Todas estas capacidades são abordadas em 6 blocos do programa, com as respetivas sessões (total de 20 sessões), com exploração do conto, dramatização, atividades e autoavaliação. A educação emocional é uma inovação psicopedagógica recente que responde a necessidades sociais

O 'design' da investigação foi a seguinte:

-Pré/Pós-Teste: pontuações do 'Teste Sociométrico de Amizade': para comprovar as preferências e os níveis de relação social (aceitação, rejeição) entre os alunos dos quatro Grupos/Turma, período de aplicação: dezembro 2011 e junho 2012.

-Pré/Pós-Teste: diferença nos scores obtidos 'Questionário de Habilidades Emocionais' entre as duas turmas de Controlo (3.ºA e 4.ºA) e duas Experimental (3.ºB e 4.ºB), período de aplicação: dezembro 2011 e junho de 2012.

-Pós-Teste: as diferenças significativas nos scores do 'Questionário de Habilidades Emocionais' comprovam se o PIE-Programa de Inteligência Emocional implementado, num total de 20 sessões, aos Grupo/turma 'Experimental de 3.º e 4.º ano foi ou não eficaz.

3.3 Análise dos resultados:

Em termos globais os resultados apontam:

*-Os grupos/turma de Controlo de 3.ºB e 4.ºB, entre si, mantêm ‘pontuações’ idênticas no ‘Teste Sociométrico de Amizade’, quer em ‘Pré-teste’, quer em Pós-teste’, não havendo variância/variação entre os dois momentos de medida;

*-Os grupos/turmas Experimentais de 3.ºA e 4.ºA apresentam pontuações mais elevadas que os respetivos Grupos de Controlo (3.ºB e 4.ºB). Nestes grupos/turma ‘Experimentais’ há diferenças entre o Pré e o Pós-Teste, numa variação de quase 20 pontos após a aplicação do PIE.

*-Para saber se as diferenças entre Grupos/turma são ou não significativas em ‘Pré’ e ‘Pós-teste’ em cada Grupo/turma realizou-se uma análise inferencial. Na análise ‘Pré – Pré’ aos Grupos/Turma de ‘Controlo’ (3.ºB e 4.ºB) utilizamos a prova estatística não paramétrica de ‘U’ Mann-Whitney (devido ao nível de medida ser ordinal e poder avaliar as atitudes). Comprovámos um $p = 0,516$ (Quadro n.º1).

Quadro n.º 1 — Estatísticos de Contraste (variável agrupação)

	PRÉTESTE
U Mann-Whitney	695,000
W de Wilcoxon	1436,000
Z	-,650
Sig. Assintót. (Bilateral)	,516

Através desta prova estatística não paramétrica as diferenças entre os dados dos Grupos/turma Controlo (3.ºB, 4.ºB) e Grupos/Turma Experimental (3.ºA, 4.ºA). Os grupos são equivalentes no Pré-teste, havendo validade interna e externa.

Especificando os scores resultantes da aplicação do ‘Questionário de Habilidades Emocionais’ – prova de execução, que procurava analisar o grau de inteligência emocional nos alunos. A média das pontuações obtidas nos Grupos/turmas Experimental (3.ºA, 4.ºA) no Pré-Teste situaram-se entre o nível ‘Satisfaz’ e ‘Alto’ e no ‘Pós-Teste, após a aplicação do PIE em ‘Alto’ e ‘Muito Alto’. Enquanto aos Grupos/turmas de Controlo (3.ºB, 4.ºB), quer na fase Pré, quer em Pós-Teste situaram-se no ‘Satisfaz’ e ‘Alto’. Foi determinado o Alfa de Cronbach do ‘Questionário’ obtendo-se no total ,935 (3.ºA= ,906; 3.ºB= ,849 ; 4.ºA= ,904; 4.ºB= ,895)

Os 45 itens foram agrupados em 6 fatores, discriminados da seguinte forma: Fact A - Autoconhecimento = 13 itens; Fact B - Como é que eu me sinto = 6 itens; Fact C - Autoconsciência emocional = 10 itens; Fact D - Conhecer emoções dos outros = 5 itens; Fact E - Habilidades emocionais = 7 itens; Fact F - Gestão de Conflitos = 4 itens. O Fact F foi o que registou nos Grupos/Turmas valores mais baixos (capacidade dos alunos identificarem e procurarem dar soluções adequadas a situações de conflito), o que demonstra ser uma competência pouco desenvolvida nestas idades. Em contra partida o Fact B foi a que registou nesses Grupos/turma de estudo valores mais elevados (capacidade em reconhecer e identificar as emoções em cada momento). Os Fact B e C apresentam valores superiores no género masculino, enquanto nos outros fatores há um equilíbrio.

O Grupo/turma Experimental 3.º A registou médias mais elevadas nos referidos fatores em relação aos outros grupos/turmas (4.ºA, 3.ºB, 4.ºB).

Quadro n.º 2 — Estatísticos de Contraste – Signo de WILCOXON

	PÓSTESTE – PRÉTESTE
Z	-5,326 baseado rangos negativos
Sig. Assintót. (Bilateral)	,000

Em relação às mudanças nos Grupos/turma Experimental (3.ºA e 4.ºA), que foram submetidos ao PIE (durante 20 sessões), realizou-se a prova não paramétrica de 'T' de Wilcoxon obtendo. Podemos comprovar que existiu diferenças significativas entre o Pré e Pós do Grupo/Turma Experimental, quer do 3.º, quer do 4.º ano, sendo $p=0,000$ (Quadro n.º 2).

Isto demonstra que o PIE utilizado nestes Grupo/turmas produziu a aquisição de competências emocionais/habilidades sociais que permitiram aos respetivos alunos melhorarem: relações sociais, resolver conflitos e adquirir competências de comunicação (diálogo) que favoreceram a melhoria das relações em sala de aula. Em ambos grupo/turma de 3.º e 4.º os valores de `Pré-Teste são inferiores aos de Pós-Teste, exceto em três sujeitos da turma 3.º (alunos 3, 10 e 21) e dois de 4.º (7, 23).

Comprovámos, ainda que os resultados obtidos em Pós-Teste no Grupo/Turma Experimental (3.ºA e 4.ºA) são devidos à implementação do PIE e não a outras variáveis estranhas que podiam contaminar o estudo. Para tal analisámos as mudanças em

Pré e Pós-Teste dos Grupos/Turma de Controlo (3.ºB, 4.B) para verificar se são ou não significativos para essas mudanças. Utilizámos a prova 'T' de Wilcoxon: a análise inferencial confirmou que não há diferenças significativas no Pré e Pós-Teste dos Grupos/turma de Controlo (3.ºB, 4.ºB), sendo $p=0,954$, o que implica não haver variáveis estranhas que contaminaram os dados (há validade interna). Em alguns casos há alunos com dados de Pré superiores aos do Pós-Teste, e em outros sucede o contrário, mas as diferenças são mínimas.

Por último, utilizámos prova U de Mann-Whitney para analisar diferenças nos grupos/turma no Pós-Teste' e Pós-Teste'. Confirmou-se que as diferenças Pós-Pós-Teste são significativas, sendo $p=0,000$. Isto confirma que os resultados coincidem com o que afirmamos, que existem outros fatores que explicam o fenómeno.

Por outro lado analisámos a eficácia do PIE nos Grupos Experimental, utilizando a prova 'T' de WILCOXON. Observámos que existiram diferenças significativas entre o Pré – Pós-Teste' dos Grupos/Turma Experimental (3.º A, 4.ºA), sendo $p=0,000$ (Quadro n.º3). Isto demonstra que o PIE gerou a aquisição de competências emocionais nos alunos destes grupos/turma experimental, tal como se pretendia.

Quadro n.º 3 — Estatísticos de Contraste – Signo Wilcoxon

	PÓSTESTE – PRÉTESTE
Z	-5,529 baseado rangos negativos
Sig. Assintót. (Bilateral)	,000

Utilizámos igualmente a prova 'U' Mann-Whitney para analisar as diferenças no Pós – Pós-Teste, obtendo (Quadro n.º 4). Observamos que o $p=0,000$, o que implica a existência de diferenças significativas entre Grupos/Turma Experimental (3.ºA, 4.ºA) e os Grupos/Turma de Controlo (3.ºB, 4.ºB), após a aplicação do PIE nos primeiros grupos/turmas.

Quadro n.º 4 — Estatísticos de Contraste (agrupação)

	PÓSTESTE – PRÉTESTE
U Mann-Whitney	26,000
W de Wilcoxon	767,000
Z	-7,382
Sig. Assintót. (bilateral)	,000

De fato, os dados obtidos em PRÉ e PÓSTESTE do ‘*Questionário de Habilidades Emocionais*’ nos Grupos/Turma ‘Experimental’ (3.ºB e 4.ºB), demonstram que os alunos desses Grupos/turma adquiriram competências emocionais e habilidades sociais, confirmando também a literatura especializada.

Relativamente ao Pós-Teste do ‘Teste Sociométrico de Amizade’, as suas pontuações médias ‘dadas’ e ‘recebidas’ em cada Grupo/turma, verificámos que o grupo/Turma 3.º A (experimental) obteve scores superiores aos dos outros Grupo/turma, sendo o grupo/turma 4.º B (controlo) a que obteve pontuações mais baixas (Quadro n.º 5).

Quadro n.º 5 — médias das pontuações ‘dadas’ e ‘recebidas’ nos Grupos/turma no Teste Sociométrico

MÉDIAS	3A	3B	4A	4B
Média de pontuação recebida por aluno	4,13	3,91	3,94	3,42
Média de pontuação dada por aluno	4,19	3,91	3,94	2,98

Isto demonstra que há Grupos/turma com maior coesão sociais e relações de amizade dentro da sala de aula que em outras. Em relação à ‘variável género’ as pontuações ‘dadas’ e ‘recebidas’, nos Grupo/Turma de estudo, apresentaram um valor médio pontuação ‘recebida’ mais elevado nas raparigas, sendo os Grupo/turma 3.º A (experimental) e 4.ºB (controlo) (Quadro n.º 6).

Quadro n.º 6— Médias das pontuações ‘dadas’ e ‘recebidas’, por género, no Teste Sociométrico

MÉDIAS	GÉNERO	3A	3B	4A	4B
Média de Pontos dados	Masculino	4,28	3,8	3,95	3,4
	Feminino	3,94	4,05	3,93	2,66
Média de Pontos recebidos	Masculino	3,89	3,81	4,01	3,31
	Feminino	4,46	4,02	3,87	3,5

Importa dizer que em cada Grupo/turma existe um aluno ou dois que recebem maiores pontuações dos seus colegas, ou seja, têm uma maior aceitação' da turma. Também não existem diferenças significativas quanto á pontuação e ao género, uma vez que, tanto os rapazes, como as raparigas, registam pontuações altas e sem grandes discrepâncias entre os Grupos/turma de estudo (Quadro n.º 7).

Quadro n.º 7 — Alunos dos Grupos/Turma de estudo que tiveram maior 'aceitação no Teste Sociométrico de Amizade (Pós-Teste)

ACEITAÇÃO	FACT. A	FACT. B	FACT. C	FACT. D	FACT. E	FACT. F
4A.2	100%	100%	65%	100%	86%	62,5%
4B.15	88,4%	91,6%	88,8%	60%	78,5%	62,5%
3A.5	73%	83,3%	75%	60%	78,6%	75%
3B.15	96,1%	100%	95%	100%	78,6%	75%
4A.14	77%	91,6%	65%	100%	79%	50%
4B.12	96,1%	91,6%	95%	100%	100%	75%
3A.10	76,9%	66,6%	50%	20%	64,3%	75%
3B.2	96,2%	83%	80%	90%	93%	87,5%

Por outro lado analisámos os alunos mais 'aceites' e mais 'rejeitados' pelos colegas dos Grupos/Turma de estudo, destacando que as percentagens das pontuações obtidas nos diferentes Fatores do 'Questionário de Habilidades Emocionais' havendo casos de 100% de aceitação ou muito próximo (Quadros n.º 7 e 8). A 'aceitação' e a 'rejeição' nos Grupos/Turma relaciona-se com as pontuações obtidas pelos respetivos alunos. Verificámos que, em três Grupos/Turma de estudo, existe um nível de 'rejeição' superior no género masculino, comparativamente ao feminino. De referir que no Grupo/turma 3.ºA (experimental) a aluna com maior rejeição usufrui de apoio socioeducativo, apesar de não estar referenciada como aluna com necessidades educativas especiais (Quadro n.º 8). Neste aspeto os alunos mais aceites pelo Grupo/turma também retribuem pontuação alta aos seus colegas de turma.

Quadro n.º 8 — alunos dos Grupos/turma de estudo que tiveram maior ‘rejeição’ No
‘Teste Sociométrico de Amizade (Pós-Teste)’

REJEIÇÃO	FACT. A	FACT. B	FACT. C	FACT. D	FACT. E	FACT. F
3A.2	96%	83%	90%	100%	100%	87,5%
3B.11	92%	100%	100%	90%	100%	87,5%
4A.23	58%	58,3%	25%	40%	21,4%	63%
4B.22	69%	67%	75%	100%	71,4%	88%
3A.20	77%	83,0%	70%	70%	93%	63%
3B.14	80,8%	91,6%	70%	50%	79%	50%
4A. 12	57,7%	58,3%	50%	60%	57%	63%
4B.23	84,6%	75%	95%	50%	71%	75%

Constatámos que, na maioria dos Grupos/turma, os alunos rejeitados recebem dos colegas um número elevado de pontuações, contudo os alunos com maior rejeição atribuem pontuações altas aos colegas. Todas as questões de investigação foram verificadas através dos dados estatísticos e respetivas provas, confirmando a bibliografia da especialidade da temática. O sociograma possibilitou compreender a estrutura e a dinâmica social de modo a dar oportunidade aos professores para a implementação de práticas pedagógicas mediadoras do processo ensino-aprendizagem.

(In) Conclusões

No âmbito da orientação educativa é preciso programar, aplicar e avaliar programas de intervenção sobre habilidades ou competências de inteligência emocional (aprendizagem) nos alunos do ensino básico, de modo: a aprender a regular as emoções, condutas e nível de atenção; aprender a relacionar-se corretamente com os outros (pares) e fazer amizades desde as primeiras etapas educativas. Neste estudo o PIE confirma e corrobora estudos sobre a influência do desenvolvimento emocional nos alunos e no clima/ambiente social/escolar, nas relações de amizade, no desenvolvimento de condutas positivas de autocontrolo e aumento de autoconhecimento. Foi melhorado a convivência diária nos Grupos/turma Experimental (3.º e 4.º ano), assim como as relações dentro e fora da sala de aula, segundo a comparação dos scores (Pré e Pós) do Questionário de Habilidades Emocionais. Os dados do Teste Sociométrico confirma as relações de amizade

melhoraram, principalmente nos Grupos/turma Experimental, obtendo-se maiores pontuações no Pré que no Pós-Teste ou igualando-se em ambas (Grupo/turma de Controlo). Assim, os scores obtidos no Pré e Pós-Teste dos Grupo/Turma Experimental mostram que os alunos adquiriram conhecimentos e competências/habilidades sociais. Registámos por grelhas de observação (campo/natural e participante) e por notas de campo essas mudanças de conduta e de relacionamento, especialmente em alguns alunos (problemáticos) com os seus colegas, nos Grupo/Turma Experimental (3.ºA, 4.ºA), corroborados pelos seus professores (relatórios sobre o PIE) e pelas próprias atividades executadas e fichas de autoavaliação. Os dados obtidos Grupos/turma de Controlo (3.ºB, 4.ºB) verificámos que os dados do Pré são similares (grupos equivalentes) aos de Pós-Teste (questionário), não havendo variáveis estranhas (confirmado pelas prova estatísticas aplicadas).

Em relação às análises sociométricas em todos os Grupos/turma de estudo podemos concluir que a interação entre os alunos produz sentimentos de aceitação ou rejeição entre si, criando hierarquias que estruturam socio e afetivamente os grupos. Essas relações funcionam como um exercício de adaptação social ao clima de turma, inserção e relacionamento aos seus pares. Verificámos que o Grupo/Turma de 3.º A, ao possuir pontuações elevadas nas relações de amizade, em relação aos outros grupos/turma, implica uma grande coesão, contraposto ao Grupo/turma 4.º B, que possui uma baixa coesão da turma. Na verdade, um fator relevante para a coesão da turma são as habilidades sociais e emocionais. Os alunos com melhores habilidades emocionais são tendencialmente a serem líderes naturais, espontâneos, conseguindo identificar, expressar e controlar as emoções, a ansiedade e sentimentos coletivos. Há estudos que envolvem a variável ‘aceitação social’ relacionando-a com a personalidade.

Sabemos que os aspetos afetivos e emocionais originam processos de ‘atração’ e ‘rejeição’, bem evidente entre os alunos com as idades dos do nosso estudo, compreendendo uma espécie de empatia bidirecional que é explicadora dessa ‘repulsa’ ou ‘aceitação’, sendo as raparigas mais propícias a estabelecer relações mais fortes de amizade com raparigas (coesão forte e estável), superando as reações de rapazes com os rapazes. Na verdade que o estudo da ‘rejeição’ e ‘aceitação’ entre pares pela técnica sociométrica, não fornece dados suficientes das suas condutas, necessitando de maior profundidade de observação e de acompanhamento socioeducativo (mediação). Ao identificar os comportamentos pró-sociais, encontraremos medidas de intervenção para evitar os conflitos e atos

de indisciplina para com os colegas e professores. Por isso, recomendarmos que os alunos caracterizados como 'rejeitados' ou pouco aceites pelos colegas no 'índice sociométrico, ao apresentarem problemas de relacionamento, sejam submetidas a um programa específico de treino de habilidades sociais e programa de inteligência emocional.

Em síntese, há programas escolares orientados à aprendizagem emocional e social (SELF) e outros às habilidades para a vida (SFL em inglês) e, entre eles o PIE parece mostrar-se eficaz nessa concretização. Todos estes programas têm como objetivos evitar ou reduzir problemas cognitivos, de conduta e conflitos, promovendo resultados positivos a medio prazo no aproveitamento escolar dos alunos.

Referencias

- Aragón, C. & Díez, L. (2004).** *Autoestima: Compreensão e prática*. S. Paulo: Editora Paulus
- Bisquerra, R. (2003).** Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, p. 7 – 43.
- Bisquerra, R. (2009).** *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis
- Bisquerra, R. (2012).** *Como educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Espulgues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007).** Las competencias emocionales. *Educación XXI*, V. 10, 61 – 82.
- Bueno, J. M. (2003).** Inteligência emocional: Um estudo de validade sobre a capacidade de perceber emoções. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (2), p. 279-291.
- Campos, J.J.; Frankel, C. B. & Camras, L. (2004).** On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75 (2), p. 377-394.
- Carpena, A. (2003).** *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona: EUMO
- Damásio A. (2000).** *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano* (20ª ed.). Mem-Martins: Publicações Europa-América
- Damásio, A. (2010).** *O Livro da Consciência: A construção do Cérebro Consciente*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Depondt, L.; Kog, M. & Moon, J. (2004).** *Uma Caixa Cheia de Emoções – Manual*. Lisboa: Estúdio Didático – Produtos Educativos e Científicos
- Estrada, R. (2008).** *“Era uma vez...”: Emoções, defesas e fantasias*. Lisboa: Univ. Fernando Pessoa

- Extremera**, N. y Fernández Berrocal, P. (2009). *Adaptación española del Test de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso – MSCEIT*. Madrid: TEA
- Gardner**, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman**, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Maia**, A.R. (2009). *Os antecedentes motivacionais das emoções de vergonha e culpa*. (Tese de Mestrado em Psicologia – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação). Lisboa: Universidade de Lisboa/FPCE
- Mayer**, J.D.; Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standees for intelligence. *Intelligence*, Vol. 27, p 267-298.
- Salovey**, P. & Mayer, J.D. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. New York: Basic Books. ~
- Salovey**, P. & Sluyter, D. (1999). *Inteligência emocional da criança*. Rio de Janeiro: Campus
- Strongman**, K.T. (2004). *A psicologia da emoção*. Lisboa: Climepsi
- Taba**, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel

Reading self-concept of children with dyslexia: Do they differ from their peers?

Manuel Soriano-Ferrer

*Department of Developmental and
Educational Psychology, University of
Valencia (Spain)*

Manuel.Soriano@uv.es

Carmen Rodríguez-Miguel & Emilia
Soriano-Ferrer

*Elementary and special needs teachers.
Consellería of Education. Generalitat
Valenciana (Spain)*

Abstract

Conceptual Framework: Whereas considerable research attention has been devoted to the cognitive consequences of reading difficulties, less attention has focused on the motivational spinoffs. More recently, however, motivational beliefs have been included in expanded cognitive models of learning. Children with reading disabilities hold more negative self-concepts, feel more helpless, display less emotional self-regulation, and avoid reading activities. **Objectives:** This research aimed at exploring reading self-concept of pupils with dyslexia, and to investigate whether they differ from their peers. **Method:** A sample of forty children participated in this study: 20 with developmental dyslexia (M: 11.26; SD: 1.83) and 20 average readers (M=11.50; SD: 1.61) matched in chronological age and gender. Reading self-Concept Scale (Chapman & Tummer, 1995) was used. This scale consists of 30 items representing three related aspects of reading self-concept: perceptions of competence in reading (Cronbach's $\alpha=.73$), perceptions of difficulty with reading (Cronbach's $\alpha=.80$), attitudes towards reading (Cronbach's $\alpha=.74$) and total scale (Cronbach's $\alpha=.87$). **Results:** Results show that developmental dyslexics reported more negative self-

perceptions on all three subscales than their peers do. **Conclusions:** Thus, children with dyslexia viewed themselves as less competent in reading, having more difficulty with reading, and liking reading less than their peers. Thus, developmental dyslexic children could have a decreased motivation to engage in reading activities. These results are consistent with other findings in the area of reading motivation.

Key words: reading self-concept, developmental dyslexia, motivation.

Resumen

Introducción: Mientras que gran parte de la investigación se ha centrado en las consecuencias cognitivas de las dificultades lectoras, menos atención se ha dirigido a los aspectos motivacionales. Sin embargo, recientemente las creencias motivacionales se han incluido en los modelos cognitivos de aprendizaje. De hecho, los chicos con dificultades lectoras suelen tener autoconceptos más negativos, tienen sentimientos de soledad, manifiestan una menor regulación de sus emociones y evitan las actividades de lectura. **Objetivos:** Este trabajo pretende explorar el autoconcepto lector de los alumnos con dislexia evolutiva, y determinar si difiere de la de sus compañeros. **Método:** En este estudio participó una muestra de 40 niños: 20 con dislexia evolutiva (M: 11.26; DT: 1.83) y 20 con rendimiento normal (M=11.50; DT: 1.61), equilibrados en edad cronológica y género. Se empleó la Escala de Autoconcepto Lector (Chapman & Tummer, 1995), que está compuesta por 30 ítems, que evalúan tres aspectos del autoconcepto lector: percepciones de competencia como lectores (Cronbach's $\alpha=.73$), percepción de dificultad con la lectura (Cronbach's $\alpha=.80$), actitudes hacia la lectura (Cronbach's $\alpha=.74$) y el total de la escala (Cronbach's $\alpha=.87$). **Resultados:** Nuestros hallazgos muestran claramente que los niños con dislexia evolutiva tienen percepciones mucho más negativas en las tres escalas y en el total que sus compañeros sin dificultades. **Conclusiones:** Los niños con dislexia evolutiva se perciben a sí mismos como menos competentes en lectura, perciben en mayor medida sus dificultades con la lectura, y les gusta menos la lectura que a sus compañeros sin dificultades. Por ello, los alumnos con dislexia evolutiva podrían constituir un grupo de riesgo de experimentar dificultades motivacionales que les dificulte o impida implicarse en las actividades de lectura. Los resultados son consistentes con otros hallazgos en el área de la motivación lectora.

Key words: autoconcepto lector, dyslexia evolutiva, motivación

1. Conceptual framework

Developmental dyslexia (DD) has been characterized by non-fluent and inaccurate reading. Individuals with developmental dyslexia typically exhibit important difficulties in single word recognition. Thus, developmental dyslexia occurs in the context of adequate intelligence and educational opportunity, with an absence of known sensory, neurological or behavioral problems that would otherwise account for the deficiency (APA, 2000). The International Dyslexia Association's definition (see Lyon, Shaywitz and Shaywitz, 2003) clarifies that dyslexia "is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the effective classroom instruction" (pp. 2).

However, emerging data indicate that dyslexia is manifested in distinctly varied ways in different orthographies (Joshi & Aaron, 2006; Katzir, Shaul, Breznitz & Wolf, 2004; Miles, 2000). The alphabetic writing systems are situated along a continuum of opacity-transparency, depending on their code consistency. Transparent orthographies are those in which grapheme-phoneme correspondences are mainly one to one (e.g. Finnish, Greek, Italian and Spanish), whereas in opaque orthographies several graphemes may correspond to the same phoneme and, conversely, several phonemes may be represented by the same grapheme (e.g. English, French, Danish and Portuguese). Specifically, the Spanish orthography has 24 graphemes (5 vowels and 19 consonants), each of which represents a unique sound. Therefore, the process of translating print to sound is never ambiguous because each letter of the alphabet has a unique pronunciation, except the letters c, g, and r. However, phonological errors can result from a misapplication of accent rules (e.g. *melón* as *mélón*).

According to cross-linguistic studies, reading acquisition takes place differently depending on the orthographic system (Defior, 2004; Seymour, Aro & Erskine, 2003; Ziegler & Goswami, 2005). Thus, children whose languages have transparent orthographies, like Spanish, learn to read more easily than children whose languages have deeper orthographies, like English. Manifestations of dyslexia may also vary depending on the writing system under consideration. Dyslexia in less consistent orthographies becomes apparent when there are problems in reading accuracy,

although speed problems are also characteristic of dyslexia. For example, whereas German children are faster and more accurate than English children in both languages, dyslexic children are no less accurate but significantly slower than a reading-level control group (Ziegler, Perry, Ma-Wyatt, Ladner & Körne, 2003). Various studies have confirmed that in more transparent orthographies, slower reading speed appears to be a critical factor in dyslexia (Jiménez & Hernández, 2000; López-Escribano, 2007; Müller & Brady, 2001; Tressoldi, Stella & Faggella, 2001; Wimmer, Mayringer & Landerl, 1998).

Specifically in the Spanish language, Davis, Cuetos & González-Seijas (2007) showed that the dyslexic group was not significantly different from the reading-level-matched group on reading times. Thus, the reading development of dyslexic children seemed delayed rather than deviant. However, other studies (Jiménez, Rodríguez & Ramírez, 2009; Serrano & Defior, 2008) showed that dyslexics performed worse than reading-level-matched groups on both accuracy measures and speed measures, suggesting that developmental dyslexia in Spanish represents a severe deficit in lexical access.

Students with developmental dyslexia can show a range of reading-related cognitive deficits (Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004). For this reason, it is important to understand which reading-related cognitive skills are relevant to reading success. One frequently debated issue is whether the reading-related cognitive abilities of dyslexics are in all respects identical to those of younger average readers.

Reading-level matched design studies have provided an abundance of evidence on phonological deficits in alphabetic languages. In other words, children with developmental dyslexia commonly manifest difficulties in acquiring phonological awareness (e.g. phonemic awareness). They show deficient phonological decoding skills during their childhood years, and continue to be deficient in phonological analysis during their adult years, as at least three literature reviews have shown (Herman, Matyas & Pratt, 2006; Ijzendoorn & Bus, 1994; Rack, Snowling & Olson, 1992). Because reading acquisition requires the child to learn the mapping between phonology (e.g. phonemes) and orthography (e.g. graphemes), problems in the representation and use of phonological information inevitably lead to problems in reading acquisition.

However, studies carried out on phonological deficits in transparent languages (consistent orthography) have shown contradictory results. One study in Italian

(Brizzolara, Pecini, Chilosi, Cipriani, Gasperini et al., 2006) confirmed that only the children with reading problems and a history of language disorder presented a phonological deficit, while all the children with reading problems presented problems with naming speed. On the other hand, various studies carried out in Spanish with dyslexic children have found a deficit in phonological awareness (Jiménez, 1997; Jiménez & Ramírez, 2002; Jiménez, Rodríguez & Ramírez, 2009; Serrano & Defior, 2008).

Naming speed, defined as the ability to name highly familiar visual stimuli as fast as possible, has been shown to be a strong concurrent and longitudinal predictor of reading ability in both consistent and inconsistent orthographies (see Georgiou, Parrilla & Liao, 2008). In addition, many studies have indicated that reading disabilities appear to be accompanied by impairments in naming speed, and these impairments are found regardless of the orthography of the language in which children learn to read (Denckla & Rudel, 1976; de Jong & van der Leij, 2003; Wolf & Bowers, 2000). Naming speed deficits are caused by disruption of a “precise timing mechanism” that normally influences temporal integration of the phonological and visual counterparts of printed words, thereby impairing the child’s ability to detect and represent orthographic patterns (Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004).

Processes related to memory, specifically verbal working memory (WM) and phonological short-term memory (STM), have been some of the most extensively researched cognitive processes in children with reading disabilities for the past 30 years. Both STM and WM tasks involve controlled processes like rehearsal. However, controlled processing on WM tasks emerges in the context of high demands on attention, drawing on resources from the executive system. In contrast, controlled processing on STM tasks attempts to maintain memory traces above some critical threshold. This maintenance does not directly require resources from the central executive system. The recent meta-analysis carried out by Swanson, Zheng and Jerman (2009) indicated that children with reading disabilities were disadvantaged on: (a) short-term measures requiring the recall of phonemes and digit sequences; and (b) working memory measures requiring the simultaneous processing and storage of digits within sequences and final words from unrelated sentences.

1.1 Reading engagement in school

The importance of student engagement with school is recognized by educators, as is the observation that far too many students are bored, unmotivated, and uninvolved, that is, disengaged from the academic and social aspects of school life. More than 20 years ago, researchers remarked that although attendance at high school was compulsory, engagement could not be legislated (Mosher & MacGowan, 1985). One constant across the myriad conceptualizations of engagement is that it is multidimensional. In the literature review of the literature developed by Jimerson, Campos, & Greif (2003) identified three dimensions of school engagement: a) the affective dimension includes students' feelings about the school, teachers, and/or peers (e.g. positive feelings towards teachers and other students); b) the behavioral dimension includes students' observable actions or performance, such as participation in extracurricular activities (e.g. sports), completion of homework, as well as grades, grade point averages, and scores on achievement tests; c) the cognitive dimension includes students' perceptions and beliefs related to the self, school, teachers, and other students (e.g. self-efficacy, motivation, perceiving that teachers or peers care, aspirations, expectations).

Yet because reading is an effortful activity that children often can choose to do or not to do, it also requires motivation. In reading literature, much of the work relevant to readers' motivation has been framed in terms of attitudes toward reading. Reading attitudes typically are defined as readers' affect toward reading (McKenna, Kear, & Ellsworth, 1995). The motivational consequences of reading attitudes are that children with more positive attitudes are more motivated to read. The approach is grounded in two theoretical positions, the engagement perspective and achievement motivation theory. The engagement perspective on reading integrates cognitive, motivational, and social aspects of reading (Baker, Afflerbach, & Reinking, 1996; Guthrie & Alvermann, 1999). As Baker et al. (1996) put it, "the engagement perspective views readers as motivated, strategic, knowledgeable, and socially interactive" (p. xv). Engaged readers are motivated to read for different purposes, utilize knowledge gained from previous experience to generate new understandings, and participate in meaningful social interactions around reading.

In conceptualizing reading motivation, we adapted constructs defined and developed by researchers in the achievement motivation field. Currently, many

motivation theorists propose that individuals' competence and efficacy beliefs, intrinsic and extrinsic motivation, and purposes for achievement play a crucial role in their decisions about which activities to do, how long to do them, and how much effort to put into them (Bandura, 1997, 2006; Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998). Motivated readers thus will engage more in reading (Oldfather & Wigfield, 1996) and will have positive attitudes toward reading (McKenna et al., 1995). Guthrie & Wigfield (1999), who defined reading motivation as "the individual's goals and beliefs regarding reading" (p. 199), claimed that what influences reading engagement is different from what influences engagement in other fields. It must be noted that Wigfield and his associates' Reading Motivation Theory includes a general dimension that similar motivational factors such as beliefs, values and goals also influence reading engagement.

1.2 Reading Self-Concept and Self-Efficacy

Self-concepts of ability are more or less domain-specific self-perceptions that students develop as a result of their experiences in different (school) subjects or domains. These experiences are largely determined by the opinions of significant others, concrete feedback, and causal attributions. Most prior research viewed the verbal self-concept as being one-dimensional, whereas others suggested the differentiation of subcomponents. Accordingly, the concept of one's reading ability may be one such subcomponent. In line with this assumption, Chapman and Tunmer (1995) developed the Reading Self-Concept Scale for elementary students.

Reading self-efficacy refers to the extent of a person's expectation to perform well on a reading task. Bandura (1997, 2006) differentiated between outcome and self-efficacy expectations. An outcome expectation is defined as the subjective belief that a given behavior will in fact result in a certain outcome, whereas self-efficacy beliefs refer to the expectation of being able to execute that behavior. In contrast to academic self-concepts, self-efficacy beliefs are relatively independent of both social and dimensional comparison processes. However, they depend more strongly on past experiences with similar tasks. Self-perception is a broad construct; thus, recent research has focused on self-perception and attitudes towards reading (Baker & Scher, 2002; Chapman & Tunmer, 1995). In their research, Chapman and Tunmer (1995) differentiate between three subcomponents of reading self-concept: perceptions of

competence in reading, perceptions of difficulty with reading, and attitudes towards reading. They have found that in the early grades, perceptions of difficulty are related to reading ability.

When children perceive that they have the ability to accomplish a particular task, they tend to perform at higher levels and be motivated to select increasingly challenging tasks (Dweck, 1999; Eccles & Wigfield, 2002; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002; Skinner, Zimmer-Gembeck & Connell, 1998). Thus, the way in which children appraise their reading capabilities is expected to relate to motivational aspects, such as interest and persistence in reading, which in turn relates to their reading achievement (Baker & Scher, 2002; Chapman & Tunmer, 1995; 2003; Jacobs et al., 2002).

Children's experiences in school can have a powerful influence on their self-perceptions. Perceived self-efficacy is defined as people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance, and the effect this perception has on the on-going and future conduct of the activity (Bandura, 2006). Whereby, self-perception could motivate or inhibit learning of any student. In reading, self-perceptions can impact upon an individual orientation toward the process itself. That is, how an individual feels about herself or himself as a reader could clearly influence whether reading would be sought or avoided, the amount of effort that would occur during reading, and how persistently comprehension would be pursued (Henk & Melnick, 1995). Some studies have found that children with developmental dyslexia (DD) have lower self-perceptions of competence as compared to children without DD (Tabassam & Grainger, 2002).

2. Objectives

This research aimed at exploring reading self-concept of pupils with dyslexia, and to investigate whether they differ from their peers.

3. Method

3.1 Participants

A sample of forty children participated in this study: 20 with developmental dyslexia (M: 11.26; SD: 1.83) and 20 average readers (M=11.50; SD: 1.61) matched in chronological age and gender. The presence of developmental dyslexia (DD) was determined by using an adaptation of the multifaceted approach developed by Pereira-Laird, Deane and Bunnell (1999). The requirements followed in the assessment were:

- a)** poor academic performance in reading using a teacher's rating report, and average achievement in other academic areas (e.g. arithmetic);
- b)** scores of 80 or higher on an intelligence test (Cattell & Cattell, 1950/1989), in order to exclude students with intellectual deficits;
- c)** no evidence or history of neurological damage, environmental disadvantage, emotional disturbance, hearing and vision abnormalities, or any other major handicapping condition, in accordance with the conventional exclusion criteria for the learning disabilities (LD) field;
- d)** the achievement criteria in reading adopted in this study have been commonly used in the LD literature. Specifically, developmental dyslexia (DD) was determined by using a score on the subtest on word reading from the standardized Reading Test PROLEC-R (Cuetos, Ramos, Ruano y Arribas, 2007) corresponding to the 25th percentile or less.

3.2 Measures

The Reading Self-Concept Scale (Chapman & Tunmer, 1995) was used to measure children's ratings of their reading self-concept. For this measure, children are asked to respond to each question on a 5-point scale that ranges from 1 (No, never) to 5 (Yes, always). This instrument contains 30 items, 10 items per subscale, that measures three aspects of reading self-concept and yields three subscales.

- a) competence in reading (e.g., 'Do you think you read well?');
- b) perceptions of ease with reading (e.g., 'Do you make lots of mistakes in reading?');
- c) and attitudes toward reading (e.g., 'Is it fun for you to read books?').

Our data show adequate Cronbach's α for perceptions of competence in reading (Cronbach's $\alpha=.73$), perceptions of difficulty with reading (Cronbach's $\alpha=.80$) and attitudes towards reading (Cronbach's $\alpha=.74$) and total scale (Cronbach's $\alpha=.87$).

4. Results

The results obtained from comparing the two groups of children with and without developmental dyslexia (see table 1) revealed significant differences in perceptions of competence, $F_{(1, 39)} = 12.237$, $p < .001$, $\eta^2 = .24$, perceptions of difficulty with reading, $F_{(1, 39)} = 23.562$, $p < .000$, $\eta^2 = .38$, attitudes towards reading, $F_{(1, 39)} = 6.381$, $p < .016$, $\eta^2 = .14$, and in the total scale, $F_{(1, 39)} = 21.071$, $p < .000$, $\eta^2 = .35$, with large size effect sizes in the majority of variables.

Table 1 — Means and standard deviations on reading self-concept subscales

	DEVELOPMENTAL DYSLEXIA (N=20)		AVERAGE READERS (N=20)		$F_{(1, 39)}$	p	η^2
	M	Sx	M	Sx			
Perception of competence	33.85	5.79	40	5.31	12.237	.001	.24
Perceptions of difficulty	32	7.23	40.55	3.11	23.562	.000	.38
Attitudes	33.05	6.74	37.9	5.31	6.381	.016	.14
Total scale	98.90	14.62	118.45	12.19	21.071	.000	.35

In summary, results show that developmental dyslexics reported more negative self-perceptions on all three subscales (see Fig. 1)

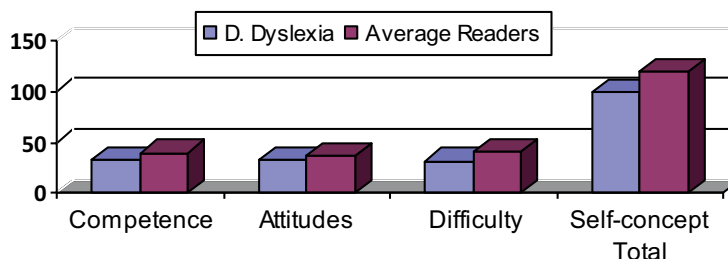


Figure 1. Mean on Reading self-Concept Subscales

5. Conclusions

Our results show that children with dyslexia viewed themselves as less competent in reading, having more difficulty with reading, and liking reading less than their peers. Thus, children with DD could become poorly motivated to read and have poorer attitudes toward reading because of their repeated failure to acquire reading skills. Poor motivation is important because of its link to reading practice. Thus, developmental dyslexic children could have a decreased motivation to engage in reading activities. Stanovich (1986) hypothesized that early but consistent reading failure initiates “a causal chain of escalating negative side effects” (pp. 364). One such negative Mathew effect should be decreased motivation, which, in turn, leads children to avoid reading practice. This avoidance results in a cascade of “poor-get-poorer” effects, such that these children display increasingly generalized cognitive, motivational, and behavioral deficits.

We claim, however, that these difficulties are far from insurmountable. To overcome both skill deficiencies in reading and the negative reading and achievement related self-perceptions that develop in response to reading difficulties, a comprehensive approach to remediation is required. In this regard, we maintain that substantial scientific research indicates that attention to the development of word-level skills and strategies is essential. In addition, research on the efficacy of the attribution retraining strategies provides promising methods for teachers to overcome children’s negative self-system beliefs, since self-perceptions are not exclusively a stable characteristic of a student. It suggests that if we modify and design curricula, lessons, and schools

in a different way, we can improve student's competence feelings to improve their reading achievement, and to engage them in reading activities (Chapman & Tunmer, 2003).

Acknowledgments

The research has been supported by grants from the Plan Nacional I+D+I (Ministerio de Economía y Competitividad), number EDU2009-08082 and EDU2012-35786, awarded to Manuel Soriano.

Referencias

- American** Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision*. Washington, DC: Author. (Trad.cast. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Texto Revisado. DSM-IV-TR. Barcelona: Masson. 2002).
- Baker**, L., & Scher, D. (2002). Beginning reader's motivation in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23, 239–269.
- Baker**, L., Afflerbach, P., & Reinking, D. (1996). Developing engaged readers in school and home communities: An overview. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (Ed.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. xiii–xxvii). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bandura**, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura**, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307–337). USA: IAP.
- Brizzolara**, D., Pecini, C., Chilosi, A., Cipriani, P., Gasperini, F., Mazzotti, M. et al. (2006). Do phonological and rapid automatized naming deficits differentially affect dyslexic children with and without a history of language delay? A Study on Italian dyslexic children. *Cognitive and Behavioral Neurology*, 19, 141–149.
- Cattell**, R. B. & Cattell, A. K. S. (1950/1989). *Test de Factor "g". Escala 2*. Madrid: TEA.
- Chapman**, J. W., & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-Perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 5–24.
- Chapman**, J.W., & Tunmer, W.E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154–167.

- Cuetos, F.**, Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (1996). *Evaluación de los procesos lectores. PROLEC-R*. Madrid: TEA.
- Davis, R.**, Cuetos, F. and González-Seijas, R.M. (2007). Reading development and dyslexia in a transparent orthography: a survey of Spanish children. *Annals of dyslexia*, 57, 179-198.
- de Jong, P.F.** and van der Leij, A. (2003). Developmental changes in the manifestation of a phonological deficit in dyslexic children learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 95, 22-40.
- Defior, S.** (2004). Phonological awareness and learning to read: A Crosslinguistic perspective. In P. Bryant and T. Nunes (Eds.), *Handbook on children's literacy* (pp. 163-174). Dordrecht: Kluwer.
- Denckla, M.** and Rudel, R. (1976). Naming of object-drawings by dyslexic and other learning disabled children. *Brain and Language*, 3, 1-15.
- Dweck, C.** (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Eccles, J. S.**, & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Eccles, J.S.**, Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. IV, 5th ed., pp. 1017–1095). New York: John Wiley.
- Georgiou, G.K.**, Parrilla, R. and Liao, Ch.-H. (2008). Rapid naming speed and reading across languages that vary in orthographic consistency. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 21, 885-903.
- Guthrie, J. T.**, & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3, 199–205.
- Guthrie, J.T.**, & Alvermann, D. (Eds.). (1999). *Engagement in reading: Processes, practices, and policy implications*. New York: Teachers College Press.
- Henk, W.A.** & Melnick, S.A. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48, 470-482.
- Herman, J.A.**, Matyas, T. and Pratt, C. (2006). Meta-analysis of the nonword reading deficit in specific reading disorder. *Dyslexia*, 12, 195-221.
- Ijzendoorn, M.H.V.** and Bus, A.G. (1994). Meta-analytic confirmation of the nonword reading deficit in developmental dyslexia. *Reading Research Quarterly*, 29, 266-275.
- Jacobs, J.**, Lanza, S., Osgood, D., Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's selfcompetence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509–527.

- Jiménez, J. E.** and Ramírez, G. (2002). Identifying subtypes of reading disability in the Spanish language. *The Spanish Journal of Psychology*, 5, 3-19.
- Jiménez, J.E.** (1997). A reading-level match study of phonemic processes underlying reading disabilities in a transparent orthography. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 23-40.
- Jiménez, J.E.** and Hernández, I. (2000). Word identification and reading disorders in the Spanish language. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 44-60.
- Jiménez, J.E.,** Rodríguez, C. and Ramirez, G. (2009). Spanish developmental dyslexia: prevalence, cognitive profile and home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, 167-185.
- Jimerson, S.R.,** Campos, E., & Greif, J.L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Joshi, M.** and Aaron, P.G. (2006). *Handbook of orthography and literacy*. Mahwah: LEA.
- Katzir, T.,** Shaul, S., Breznitz, Z. and Wolf, M. (2004). The universal and the unique in dyslexia: A cross-linguistic investigation of reading fluency in Hebrew and English-speaking children with reading disorders. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, 739-768.
- López-Escribano, C.** (2007). Evaluation of the double-deficit hypothesis subtype classification of readers in Spanish. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 319-330.
- Lyon, G. R.,** Shaywitz, S.E. and Shaywitz, B.E. (2003). Defining Dyslexia, comorbidity, teacher´s knowledge of language and reading. A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- McKenna, M.C.,** Kear, D.J., & Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-955.
- Miles, E.** (2000). Dyslexia may show a different face in different languages. *Dyslexia*, 6, 193-201.
- Mosher, R., &** McGowan, B. (1985). Assessing student engagement in secondary schools: Alternative conceptions, strategies of assessing, and instruments. University of Wisconsin, Research and Development Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 272812).
- Müller, K.** and Brady, S. (2001). Correlates of early reading performance in a transparent orthography. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 757-799.
- Oldfather, P., &** Wigfield, A. (1996). Children's motivations to read. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 89-113). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pereira-Laird, J.,** Deane, F.P. & Bunnell, J. (1999). Defining reading disability using a multifaceted approach. *Learning Disability Quarterly*, 22, 59-71.

- Rack, J.P.,** Snowling, M. and Olson, R.K. (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly*, 27, 29-53.
- Serrano, F.** and Defior, S. (2008). Dyslexia speed problems in a transparent orthography. *Annals of Dyslexia*, 58, 81-95.
- Seymour, P.H.K.,** Aro, M. and Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Skinner, E. A.,** Zimmer-Gembeck, M. J., & Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63, 1-220.
- Stanovich, K.E.** (1986). Mathew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Swanson, H. L.,** Zheng, X. and Jerman, O. (2009). Working memory, short-term memory and reading difficulties. A selective meta-analysis of the literature. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 260-287.
- Tabassam, W. &** Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit/hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, 141-151.
- Tressoldi, P.E.,** Stella, G. and Faggella, M. (2001). The development of reading speed in Italians with dyslexia: A longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 414-417.
- Vellutino, F.,** Fletcher, J.M., Snowling, M.J. and Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2-40.
- Wimmer, H.,** Mayringer, H. and Landerl, K. (1998). Poor reading: A deficit in skill-automatization or a phonological deficit?. *Scientific Studies of Reading*, 2, 321-340.
- Wolf, M. and** Bowers, P.G. (2000). Naming-Speed processes and developmental reading disabilities: An introduction to the special issue on the Double-Deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 322-324.
- Ziegler, J. and** Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psycholinguistic Bulletin*, 131, 3-29.
- Ziegler, J. Perry, C.,** Ma-Wyatt, A., Ladner, D. and Körne, G. (2003). Developmental dyslexia in different languages: Language-specific or universal? *Journal of Experimental Child Psychology*, 86, 169-193.

Expectativas e envolvimento nos Contextos de ensino superior: Análise dos discursos de estudantes envolvidos

Sofia de Lurdes Rosas da Silva
*Escola Superior de Educação
de Coimbra (Portugal)*
sofiace@esec.pt

Joaquim Armando Gomes Ferreira
*Faculdade de Psicologia e de Ciências
da Educação da Universidade
de Coimbra (Portugal)*
jferreira@fpce.uc.pt

António Gomes Ferreira
*Faculdade de Psicologia e de Ciências
da Educação da Universidade
de Coimbra (Portugal)*
antonio@fpce.uc.pt

Resumo

Há um conjunto de atributos pessoais detidos pelos estudantes antes da entrada para o ensino superior que tem merecido alguma atenção na literatura, pela constatação de que influenciam o envolvimento do estudante em determinadas vivências institucionais, tidas como importantes para o seu desenvolvimento. O nosso interesse direciona-se, neste caso particular, para as expectativas e aspirações do estudante, que acredita-se terem um potencial mediador do seu comportamento, levando-o a investir tempo e energia nas atividades educativas e sociais que este entender serem-lhe significativas. Considerando este enquadramento, procurou-se conhecer os motivos, expectativas e objetivos que conduziram um grupo de

estudantes ao ensino superior e as atividades educativas e sociais em que estes mais investiram durante o ensino superior. Para concretizar este objetivo, entrevistaram-se 31 estudantes considerados envolvidos numa das instituições do Instituto Superior Politécnico de Coimbra sobre: os motivos e fatores que determinaram a sua candidatura ao ensino superior; os objetivos, expectativas e aspirações que detinham em relação ao ensino superior; e as atividades educativas e sociais em que mais participaram durante o seu percurso. A análise do conteúdo das entrevistas seguiu alguns dos procedimentos analíticos propostos por Strauss e Corbin (1998). Um dos fatores que mais pesou na decisão dos estudantes em concorrer ao ensino superior foi o interesse pela área vocacional escolhida. Por conseguinte, as suas expectativas em relação ao curso e os planos de futuro centravam-se particularmente na aquisição de conhecimentos e competências de natureza vocacional. A análise dos seus comportamentos de envolvimento, das atividades em que escolheram apostar mais tempo e energia, revelou que estes apresentavam comportamentos de exploração vocacional, na medida em que investiram muito do seu tempo na procura de aprendizagens curriculares e extracurriculares relacionadas com a sua área de formação. Os resultados do nosso estudo reforçam a ideia de que os objetivos dos estudantes determinam o tipo de atividades em que mais participam. Este conhecimento assume-se como crucial para a adoção de políticas e práticas que respondam às suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-chave: expectativas e aspirações, envolvimento académico e social, ensino superior.

Abstract

A set of personal attributes held by students prior to entry to higher education has received substantial attention in the literature because it is acknowledged its influence on students' involvement at certain institutional experiences, considered crucial for their development. Our interest is aimed, in this particular case, to students' expectations and aspirations, which is believed to have a mediator potential on their behavior, leading them to invest time and energy in meaningful educational and social activities. Considering this background, we sought to know the reasons, expectations and goals that led a group of students to apply to higher education as well as the educational and social activities in which they invested more time and energy during

college years. To achieve this goal, 31 students, considered involved in one of the Polytechnic Institute of Coimbra colleges, were interviewed about: the reasons and factors that led to their application to higher education; objectives, expectations and aspirations they held in relation to higher education; and the educational and social activities in which they participated more during their attendance. The content analysis of the interviews followed some of the analytical procedures proposed by Strauss and Corbin (1998). One of the most important factors for students' decision to apply to higher education was their interest for the field of study they chose. Therefore, their expectations towards the course and future plans focused particularly on the acquisition of knowledge and skills of vocational nature. The analysis of their involvement behavior, the activities in which they invested more time and energy, has revealed career exploration behaviors, because they have devoted a lot of time in searching for learning activities, curricular and extracurricular, related to their field of expertise. The results of our study reinforce the idea that students' goals define the type of activities in which they are more engaged. Thus, this knowledge is considered crucial for the adoption of policies and practices that meet their learning needs and development.

Keywords: expectations and aspirations, academic and social involvement, higher education.

Introdução

Nas últimas décadas, e em especial nos últimos anos, tem sido considerável o número de profissionais ligados aos contextos de ensino superior que têm procurado esclarecer aquilo que as instituições podem fazer para otimizar o desenvolvimento do estudante (e.g., Astin, 1993; Chickering & McCormick, 1973; Chickering & Reisser, 1993; Pascarella & Chapman, 1983; Kuh, 2008; Kuh, Schuh, Whitt, Andreas, Lyons, Strange, Krehbiel, & MacKay, 1991; Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt, & Associates, 2005; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2006; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005). Tem sido defendido que a aquisição de conhecimentos e de competências académicas, cognitivas e psicossociais parece depender consideravelmente das possibilidades de qualidade que os contextos educativos proporcionam para promover o seu envolvimento (e, em consequência, desenvolvimento).

Se é um facto que a adoção de práticas e atividades educativas enriquecedoras, estimulantes, envolventes, inclusivas e apoiantes pode estimular e potenciar o desenvolvimento do estudante (Kuh et al., 1991, 2005, 2006), por outro lado, como nos lembram Astin, (1993), Tinto (1993) e Weidman (1989), a forma como os estudantes se envolvem nas oportunidades académicas e sociais que lhes são providenciadas depende também das suas características intrapessoais.

Enquadramento Concetual

Há um conjunto de atributos pessoais prévios, que os estudantes detêm mesmo antes da entrada para o ensino superior, que têm merecido algum destaque na literatura enquanto fatores que podem interferir com o maior ou menor impacto de determinadas vivências institucionais ao nível do seu sucesso académico e desenvolvimento. Destacam-se variáveis como o género, o rendimento ou performance académica, estatuto profissional, origem étnica, estatuto socioeconómico e expectativas em relação ao novo contexto de ensino (Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Tinto, 1993; Kuh et al., 2006; Miller, Kuh, Paine, & associados, 2005).

As expectativas e aspirações do estudante, alvo do nosso estudo, têm sido destacadas pelo facto de influenciarem o modo como os estudantes investem o seu tempo e energia na diversidade de atividades académicas e sociais proporcionadas pelos contextos de ensino superior (Kuh et al., 2006; Tinto, 1993; Vondracek, Ferreira, & Santos, 2010). De facto, investigadores como Tinto (1993) e Weidman (1989) sugerem que as intenções dos estudantes orientam, não só a escolha e frequência de uma determinada instituição de ensino, como as formas de participação no contexto selecionado.

É um facto que os estudantes ingressam no ensino superior com uma ideia daquilo que esperam vir a fazer e daquilo que esperam vir a obter da instituição e dos professores. Porque as expectativas se assumem como um fator mediador de comportamentos, torna-se compreensível que uma situação de incongruência substancial resulte em efeitos debilitantes (Kuh et al., 2006) ou até mesmo no abandono do sistema de ensino (Tinto, 1993). Esta incoerência surge porque as expectativas podem ser uma espécie de filtro, através do qual os estudantes comparam aquilo que eles pensam que deveria acontecer com a realidade, e decidir que atividades são apropriadas, significativas, relevantes, que valem a pena

o investimento de tempo e energia e que oportunidades e atividades podem ser ignoradas (Kuh et al., 2006).

Os estudos indicam que quando se verifica um alinhamento entre as expectativas dos estudantes e as que são detidas pelas instituições e professores, maior é a probabilidade de se sentirem satisfeitos com a sua experiência académica e social, e maior a probabilidade de persistirem (Kuh et al., 2006; Tinto, 1993). Por outro lado, se as suas perceções ou expectativas forem completamente discrepantes, estarão menos preparados para lidar com os desafios que vão encontrar, com implicações ao nível da performance académica, ajustamento social e persistência.

As características e as experiências que ocorrem antes da entrada para o ensino superior também parecem influenciar o desenvolvimento das expectativas dos estudantes. Por exemplo, Olsen, kuh, Schilling, Connoly, Simmons e Vesper (1998, cit. in Kuh et al., 2006) descobriram que os estudantes que indicavam o desejo de participar numa gama variada e abrangente de atividades intelectuais, sociais e culturais durante o primeiro ano, apresentavam uma probabilidade maior de o fazerem, comparativamente com outros, cujas expectativas eram definidas de um modo mais restritivo. Em resultado dos seus interesses mais alargados, estes estudantes também tinham maior propensão para participar em atividades que são apontadas como estando ligadas ao sucesso académico e à persistência.

Estas parecem-nos pois razões importantes pela qual se deve tentar conhecer e compreender aquilo que os estudantes esperam das suas vivências no ensino superior, na medida em tal conhecimento se assume como crucial para que as instituições do ensino superior adotem políticas e práticas que efetivamente respondam às suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Método

Design e instrumento

Este estudo apresentou como objetivos conhecer: 1) as expectativas que os estudantes considerados “envolvidos” detinham em relação ao novo nível de ensino no momento da sua candidatura, assim como planos relativamente ao futuro; e as atividades académicas e sociais em que mais participaram ao longo do seu percurso na instituição.

Partindo do reconhecimento que a concretização dos nossos propósitos implica o acesso aos significados que coisas, pessoas e condições apresentam para os estudantes e que tal se constitui num mediador da sua interação com os contextos, optámos pelo *design* qualitativo, uma vez que o seu grande objetivo integra a compreensão dos fenómenos sociais a partir da perspetiva dos seus atores (Creswell, 2008).

Para recolha dos dados optámos pela entrevista uma vez que esta técnica permite mais facilmente aceder aos sistemas de significado dos participantes, ao permitir a exploração aprofundada dos tópicos (Charmaz, 2000). Assim, para recolher as informações indispensáveis aos nossos objetivos construímos um guião de entrevista semi-diretiva cuja elaboração se apoiou na revisão de investigações no domínio, com o objetivo de definir as questões mais relevantes.

Para analisar o conteúdo das entrevistas utilizou-se a análise de conteúdo, em particular alguns dos procedimentos analíticos propostos por Strauss e Corbin (1998), em particular a codificação aberta e axial.

Participantes

A amostra do nosso estudo é do tipo intencional (*purposeful sampling*) (Creswell, 2008, p. 442), constituída por 31 estudantes (16 do sexo feminino e 15 do sexo masculino; 12 do 2.º ano, 17 do 3.º ano e 2 do 4.º ano) com idades compreendidas entre os 19 e os 51 anos, e cuja seleção obedeceu a uma combinação de critérios: estudantes envolvidos nos diferentes órgãos da instituição e associações de natureza estudantil; estudantes que eram caracterizados como “dinâmicos” ou envolvidos nos contextos de sala de aula e da instituição. Para identificar alguns destes alunos foi pedido aos Diretores de Curso que identificassem estudantes que encaixassem no perfil. Dos 40 estudantes contactados por *e-mail* para participar, responderam positivamente à solicitação 31.

Resultados

Razões que levaram os estudantes a concorrer ao ensino superior

Um dos nossos objetivos passava por compreender o que tinha levado os estudantes (código de identificação EE) participantes neste estudo a concorrer ao ensino superior.

As respostas obtidas foram agrupadas, na sua maioria, numa categoria a que denominámos de *objetivos pessoais* e que se revelou uma categoria predominante nos discursos (cf. Quadro 1). Esta categoria refere-se a motivações, intenções e escolhas pessoais detidas pelos estudantes em diferentes subcategorias: *educacionais gerais*, *vocacionais* e *profissionais*. Outra categoria que emergiu nos discursos refere-se a situações contextuais ou externas ao estudante, mas que parecem ter apresentado, para alguns, um peso na tomada de decisão em concorrer ao ensino superior (a *influência de figuras de referência e fatores institucionais*).

Centrando a nossa atenção nas razões de natureza pessoal, a subcategoria que se revelou predominante nos discursos refere-se ao interesse pela área vocacional, como se pode observar na Matriz de codificação 1, pelo número de ocorrências (subcategoria *vocacionais*). O que levou estes estudantes a concorrer foi o gosto e o interesse pela área vocacional. Nas palavras de um dos participantes, “*isso foi sempre aquela... aquela paixão pelas artes e pelo design, aquela coisa da criação e de... ter aquela certa liberdade, não é?, e da imaginação (...)*” (EE12).

Quadro 1 — Matriz de codificação das razões que levaram os estudantes a concorrer ao ensino superior

CATEGORIAS	OBJETIVOS PESSOAIS				INFLUÊNCIA DE FIGURAS DE REFERÊNCIA		FATORES INSTITUCIONAIS	
Subcategorias	Educativos gerais	Tirar um curso	Vocacionais	Profissionais	Familiares	Professores	Localização	Prestígio
n.º total de casos	5	6	21	5	6	1	3	1

Nalguns casos o interesse ou gosto pela área vocacional resulta de vivências escolares anteriores, quer curriculares (EE1), quer extracurriculares (EE10). Os seguintes testemunhos ilustram esta interpretação:

(EE1) - *“A componente desportiva, que sempre me orientou e de que sempre gostei. No secundário já vinha do curso tecnológico de Desporto, e então foi dar uma continuidade ao processo de formação.”*

(EE10) - *“O que me levou a concorrer foi justamente o curso, a Casa dos barulhos, que era o nosso curso, o nosso grupo de teatro da escola. Na altura foi só para melhorar a dicção, depois acabei por gostar e acabei por envolver e aprofundar sobre mais sobre esses assuntos e acabei por gostar.”*

Outra razão de natureza pessoal que levou alguns estudantes a concorrer integra a subcategoria objetivos educativos gerais, que reflete os discursos que se referem a razões ou aspirações de natureza educativa definidos de um modo genérico como, por exemplo, a necessidade de “saber mais”. Como nos diz um estudante, *“aprender sempre. É um objetivo de vida, aprender sempre”* (EE11).

As razões profissionais integram, para estudantes tradicionais, a aspiração de vir a integrar-se no mercado de trabalho, pelo que as saídas profissionais dos cursos foram algo a considerar na sua tomada de decisão: *“Foram as saídas profissionais, comparei um bocadinho as saídas profissionais”* (EE6). Para os trabalhadores-estudantes o curso é visto como algo que poderá ajudar a progredir na carreira, uma vez que estes já se encontram inseridos profissionalmente. O objetivo é adquirir conhecimentos que possam ser aplicados em contexto profissional. Nas palavras de um trabalhador-estudante: *“Eu já tive várias hipóteses, no passado relativamente recente, de entrar em cargos que achei que não tinha a preparação adequada, porque faltava-me alguma sustentabilidade naquilo que eram as minhas afirmações, que eram os meus pensamentos (...) este curso foi um curso que, na área do Marketing e das Relações Públicas, eu pensei que poderia dar-me sustentação académica para poder fazer algumas coisas que eu gostaria de fazer (...) nesta minha carreira (...)”* (EE19).

No que diz respeito à *influência das figuras de referência*, pela análise dos discursos, os familiares e professores parecem ter desempenhado um papel de apoio e incentivo que conduziu alguns estudantes a prosseguir estudos para além do ensino secundário. Há estudos que confirmam esta influência (Hamrick & Stage, 2004; Pascarella & Terenzini, 2005; Perna & Titus, 2005; Tinto, 1993). Weidman (1989) refere-se ao importante papel socializador exercido pelos pais e por outros grupos como os professores. Segundo o autor, as pressões normativas pré-

universitárias constituem-se em forças que predispõem ou constroem as escolhas dos estudantes antes da e durante a frequência de ensino superior.

Os fatores institucionais também são apontados como um fator de ponderação na escolha da instituição. A literatura (Kuh et al., 2006; Tinto, 1993; Weidman, 1989) refere-se a estes aspetos prévios à entrada do ensino superior que afetam não apenas a decisão do estudante em concorrer, como a própria escolha da instituição que pretende ou gostaria de frequentar. Neste caso particular, a localização da instituição, caracterizada pela proximidade geográfica, permitiu aos estudantes conciliar o curso com outras atividades exteriores à instituição, nas quais participavam, ou então, por razões financeiras.

Resultados esperados com o curso

Em resposta àquilo que esperavam do ensino superior, os estudantes centraram os seus discursos sobretudo ao nível do curso. A maioria dos estudantes vê o curso como um meio ou instrumento para atingir um fim. Apenas um estudante refere que o que esperava era apenas tirar um curso (curso como um fim em si mesmo).

Os discursos dos estudantes podem ser integrados em três categorias: 1) *educativa*; 2) *mercado de trabalho*; e 3) *desenvolvimento psicossocial*. A educativa é aquela que se assume como a mais assinalada, como nos revela o Quadro 2.

Quadro 2 — Matriz de codificação dos resultados esperados com o ensino superior, por total de casos

CATEGORIAS	DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL			EDUCATIVA		PROFISSIONAL		CURSO COMO FIM
subcategorias	Global	Autonomia	Interpessoal	Aprendizagens vocacionais	Aprendizagens gerais	Aplicação e progressão profissional	Colocação mercado de trabalho	
n.º total de casos	2	2	4	22	3	4	6	2

A categoria *educativa* refere-se a aspirações ou intenções dos estudantes na esfera da formação, dos conhecimentos e competências que esperam adquirir ou desenvolver. Inclui uma dimensão *vocacional* e uma dimensão de *aprendizagem geral*, sendo a mais predominante a vocacional.

No que diz respeito à dimensão *vocacional* esta integra a exploração de interesses e a aquisição e aprofundamento de conhecimentos e competências na área vocacional específica do curso. Assim, alguns estudantes esperavam com o curso esclarecer e explorar as diferentes possibilidades vocacionais, para posteriormente poderem optar por uma área em particular. Como nos diz um estudante: “*Quando eu vim, eu vim um bocadinho às aranhas, como se costuma dizer, porque a gente tem uma noção de teatro que não é bem aquela noção de teatro. Uma coisa que eu queria era aprender mais e descobrir mais o que era o teatro, explorar outras possibilidades.*” (EE25). Outros estudantes esperavam aprofundar conhecimentos técnico-científicos da área vocacional, com vista para poderem vir a ser profissionais competentes.

O esclarecimento dos interesses vocacionais e os comportamentos de exploração a esse nível, como mencionado anteriormente, têm tido algum destaque na literatura pela importância que apresentam para o desenvolvimento vocacional do estudante (Blustein, 1992; Blustein, Philips, Jobin-Davis, Finkelberg, & Roarke 1997; Chickering & Reisser, 1993; Vondracek et al., 2010). Como se pode verificar pela análise dos discursos dos estudantes e pelos dados apresentados na Matriz de codificação 2, esta é uma expectativa que se assume de bastante relevo para a maioria, facto que aponta para a importância que assume o alinhamento das expectativas dos estudantes com as que são detidas pelas instituições e professores. São consideráveis os estudos que comprovam que a congruência entre as expectativas dos estudantes e as vivências institucionais está associada a níveis mais elevados de satisfação para com a experiência académica e social (e.g., Kuh et al., 2006; Tinto, 1993).

No que diz respeito à categoria *profissional*, que engloba expectativas relativamente ao mercado de trabalho, os discursos apontam para duas aspirações: a *colocação no mercado de trabalho* e a *progressão na carreira*, preferencialmente na área vocacional de formação, e a aplicação dos conhecimentos e competências adquiridas em contexto de trabalho, acompanhadas de um sentimento de competência. Alguns dos estudantes são já profissionais inseridos no mercado de trabalho.

Outra expectativa, embora não sendo dominante nos discursos, prende-se mais com as questões do seu *desenvolvimento psicossocial*, no sentido de uma maior maturidade ao nível da autonomia, da responsabilidade e das relações interpessoais. Os testemunhos destes estudantes remetem-nos para algumas das tarefas de desenvolvimento que vários investigadores referenciam na literatura, em particular aqueles que têm como referência teórica, nos seus estudos, as teorias psicossociais

(Chickering & Reisser, 1993; Ferreira & Hood, 1990; Heath, 1977; Pinheiro, 1994). A vinda para a universidade é considerada por estes estudantes uma oportunidade de exploração de possibilidades de desenvolvimento da maturidade, da autonomia, das competências interpessoais:

(EE25) - *“Também tinha aquela, a nível de contacto com as pessoas e não sei quê, havia aquela ambição de querer sair da ilha para ver aqui o que há e sair um bocadinho da saia dos papás, e ver o que é que há, vir (sorrisos).”*

(EE12) - *“Lá está, para já essa... ganhar aquela maturidade, para conseguir depois então ir trabalhar com... mais confiante. Aquela responsabilidade, e... pronto, no fundo é a primeira vez que saímos de casa dos pais, que temos que começar a viver sozinhos e a tomar as nossas decisões, não é?”*

(EE2) - *“Pronto, para além das competências musicais também gostava de desenvolver aquelas competências sociais, ou seja, conseguir trabalhar com mais facilidade com outras pessoas, que não era uma coisa que eu conseguia fazer muito bem, era chegar ao pé de uma pessoa e conseguir conversar e explicar e... e dizer realmente aquilo que queria fazer sem ter grandes problemas, como antes tinha. “*

Planos quando terminar o curso

No que concerne aos planos dos estudantes após terminarem a licenciatura, destacam-se da análise dos discursos duas categorias predominantes: uma *profissional* e uma *educativa*.

A categoria *profissional*, predominante nos discursos da maioria dos estudantes que participaram no estudo, integra os planos de ingresso no mercado de trabalho na área vocacional em que foram ou estão a ser formados. Nas palavras de um estudante, *“primeiro quero começar a trabalhar naquilo que estive aqui a aprender... de preferência num emprego estável”* (EE6). Este tipo de planos parece ser mais comum em estudantes que ainda não tiveram um contacto com o mundo do trabalho ou que tendo tido, foi de natureza esporádica.

A categoria profissional também integra outra perspetiva, mais partilhada por trabalhadores-estudantes, que é a de poderem aplicar os conhecimentos adquiridos na atividade profissional que já exercem. Nas palavras de um participante "(...) *evoluir enquanto profissional da música, ser um profissional mais competente. (...) Continuar a fazer o que já faço. Continuar a tocar, continuar a dar aulas onde estou, que tem sido uma experiência bastante interessante...*"(EE9).

O conteúdo que espelha os discursos integrados na categoria *educativa* prende-se sobretudo com a continuidade do investimento na sua formação. Destacam-se duas perspetivas: continuar a formação, para uma especialização na área vocacional, imediatamente a seguir à licenciatura ou continuar a formação mais tarde, após um contacto com o mundo profissional, que poderá ajudar a esclarecer o tipo de formação a frequentar posteriormente.

Há também um grupo de quatro estudantes que designámos de *indecisos*, que referem ainda não saber se vão continuar a sua formação, se vão trabalhar, ou se ambas. O seguinte discurso ilustra esta indecisão:

(EE13) - *"Eu... eu quero continuar, quero tirar o mestrado e... pronto. Mas não sei se hei de, estou agora confuso, não sei se hei de arranjar o emprego, primeiro, e tentar mais tarde o mestrado, um ano ou dois, ou se hei de fazer seguido... Já pus a hipótese de tirar outra licenciatura, .mas não sei se vale a pena..."*

Envolvimento académico e social

Procurámos saber que ações é que os estudantes têm para aprender ou aprofundar conhecimentos e competências. Da análise dos discursos destacam-se duas categorias: *ações de natureza curricular* e *ações de natureza extracurricular*.

No que concerne às *ações de natureza curricular*, destacam-se sobretudo a realização de tarefas académicas relacionadas com as unidades curriculares. Entre essas tarefas, aquelas que registam maior número de ocorrências remetem para tarefas de pesquisa e leitura, que fazem parte do quotidiano do estudante. Outras tarefas, embora menos referidas, incluem a ida às aulas, o estudo e a execução dos trabalhos pedidos. O contacto com os professores também é referenciada como uma ação tida pelo estudante, para discutir, pedir opiniões, pedir apoio ou partilhar descobertas.

No que diz respeito às *ações de natureza extracurricular*, dos discursos emergem três tipos de comportamentos: participação em atividades de natureza técnico-científica com um objetivo formativo (*workshops*, conferências, frequência de unidades curriculares para além das do curso, ações de formação), contactos com outras pessoas e contactos com o mundo exterior. No que concerne à participação em atividades técnico-científicas, o objetivo que mobiliza os estudantes prende-se com a necessidade de colmatar lacunas (EE13) e de efetuar novas aprendizagens (EE7). Outra ação passa por estabelecer contactos com outras pessoas, maioritariamente profissionais da área específica de formação do estudante (EE3).

(EE13) - *“(...) alguns workshops... cursos por fora, aqueles cursos de xis horas, que agora falta-me o nome... ações de formação... coisas assim do género. Pronto, por aí, essas coisas. Esses tais workshops, esses cursos... palestras, e no dia a dia aprende-se sempre.”*

(EE7) - *“Investimento para mim... é eu ajudar nas organizações dos eventos que há aqui, também comecei a ter um estágio (...), mas entretanto como tinha muitas coisas lá fora, pronto, tive que deixar. A nível de investimento para mim é mais isso, mais a nível de currículo, para ficar em currículo, para ficar com contactos... coisas novas, não sei.”*

(EE3) - *“(...) acontece quando há, quando há seminários, ainda há pouco tempo houve um no Teatrão em que depois há um debate, como também uma leitura encenada que fomos ver ao Porto, o meu ano fomos ver ao Porto e que no final depois da leitura encenada houve uma discussão com o encenador e com os atores. Mais por aí.”*

Alguns estudantes referem procurar participar em atividades que lhes permitam estabelecer um contacto com a realidade profissional, mediante um papel mais interventivo.

(EE7) - *“(...) foi também... porque eu, quando eu trabalho lá fora é para aprender coisas que me valham aqui. Eu faço, sou hospedeira em eventos, e organizo outros, é mais nesse sentido de aprender o que é que se faz lá fora, que eu possa depois aprender aqui, porque... uma vez fui fazer uma promoção para o Lidl, parece... discrepante,*

e na altura foi para ganhar dinheiro, mas depois aprendi imensas coisas sobre publicidade, e sobre erros que se fazem, que... os, pronto, as empresas pedem uma publicidade, e depois quem está lá, no fundo, no terreno, não faz nada disso. Ou seja, é um investimento que se tem que ter muito cuidado. Eu vou aprendendo essas coisas no terreno, lá fora, vou aproveitando coisas para ganhar dinheiro, óbvio, mas que vou sempre aprendendo e vou sempre crescendo e vou sempre pôr no currículo.”

Procurámos saber em que atividades mais se envolvem os estudantes que participaram neste estudo dentro e fora da instituição (cf. resultados apresentados no Quadro 3). Relembramos que, na perspetiva dos Diretores de Curso, estes se situam entre os mais envolvidos na vida da instituição.

Quadro 3 — Matriz de codificação das tarefas e atividades em que os estudantes mais se envolvem dentro e fora da instituição

	DENTRO DA INSTITUIÇÃO							FORA DA INSTITUIÇÃO								
categorias	académicas (n=12)			extracurriculares (=27)				educativas (n=7)		profissionais (n=12)		sociais e culturais (n=18)				
SUBCATEGORIAS	Aulas	Investigação	Trabalhos	Atividades de representação e grupos	Atividades recreativas	Atividades técnico-científicas	Voluntariado	Formação	Tarefas académicas	A tempo integral	A tempo parcial	Atividade física	Culto	Culturais	Entretenimento	Voluntariado
TOTAL	7	1	7	15	6	16	8	4	3	3	9	3	2	14	6	2

Se considerarmos a participação a nível institucional, de notar que o maior número de ocorrências se situa nas atividades extracurriculares, em particular atividades técnico-científicas (como congressos, pequenas formações) e atividades de representação nos órgãos colegiais. Alguns dos estudantes encontram-se envolvidos em atividades de representação dos pares nos órgãos colegiais (como o Conselho Pedagógico), na associação de estudantes, noutras atividades associadas a grupos estudantis (como a Tertúlia, Capa & Batuna, Reuniões Gerais de Alunos - RGA's) e em atividades de suporte a outros estudantes (atividades de tutoria). Fazendo uma análise geral dos discursos, constata-se que na instituição existe um

conjunto de oportunidades de participação em atividades extracurriculares que a literatura designa de envolventes e enriquecedoras (Kuh et al., 2005, 2006): as que assumem um carácter mais técnico-científico, as de representação dos interesses dos estudantes, outras mais relacionadas com as tradições académicas e até oportunidades de envolvimento cívico, como o voluntariado. Fora da instituição, os estudantes envolvem-se em três tipos de atividades: profissionais, educativas e socioculturais (estas últimas com maior número de ocorrências).

Entre as atividades socioculturais contam-se voluntariado de verão, de lazer (festas, convívios com os pares, festas académicas), culturais (cinema, teatro, música, leitura), atividade física e culto religioso (escutismo, atividades de culto religioso).

A nível profissional, alguns estudantes exercem uma atividade profissional a tempo integral, o que ocupa muito do seu tempo. Nas palavras de um dos estudantes nesta situação:

(EE11) - *“Não tenho tempo, não tenho tempo. Trabalho em Lisboa, vivo cá em Coimbra, o tempo que eu disponho é para estar em casa, com a família e (...) muito sinceramente não.”*

Há também estudantes que trabalham em *part-time* ou que esporadicamente executam algum tipo de trabalho remunerado.

A nível educativo, alguns estudantes dedicam-se às tarefas académicas como a execução de trabalhos ou o estudo. Outros referem procurar outros meios de formação relacionados com a sua área vocacional.

Conclusões

O fator que mais pesou na decisão dos estudantes em concorrer ao ensino superior prende-se sobretudo com o interesse vocacional pela área de estudo selecionada. Esse interesse surge muitas vezes de experiências extracurriculares tidas durante os anos de ensino secundário. Noutras situações é a continuidade de um percurso vocacional. Outros fatores de natureza pessoal incluem objetivos educativos gerais e objetivos profissionais, demonstrando alguma preocupação com o mercado de trabalho, quer numa perspetiva de primeiro emprego, quer de progressão na carreira.

Estes resultados estão, de certo modo, em concordância com alguns modelos e teorias do impacto (e.g., Pascarella, 1985; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005;

Tinto, 1993; Weidman, 1989) que, muito embora se centrem sobretudo nos efeitos das características intrainstitucionais, também se referem à influência dos aspetos de natureza pessoal dos estudantes, nomeadamente as vivências prévias à entrada no ensino superior. Tinto (1993) assinala que estes fatores de natureza pessoal e contextual, externos ao contexto de ensino superior, exercem particularmente a sua influência no momento da escolha da instituição.

Também não é de menosprezar o papel, bastante mencionado na literatura (Tinto, 1993; Kuh et al., 2006; Weidman, 1989), das figuras de referência que também parecem ter exercido um peso na tomada de decisão de concorrer junto de alguns estudantes ditos “tradicionais”.

No que diz respeito aos resultados esperados com o curso, os estudantes referem-se sobretudo àquilo que esperam que o curso lhes dê, centrando-se particularmente na aquisição de conhecimentos e competências de natureza vocacional. No que respeita a esta componente, alguns estudantes referem-se à expectativa de conhecerem melhor as possibilidades da área vocacional que escolheram, esperando, por isso, a possibilidade de explorar opções. Este aspeto levanta uma questão importante que se prende com o facto de os cursos serem, no nosso país, muito formatados, não se sabendo até que ponto permitem este esclarecimento, mesmo quando apresentam alguma abertura aos interesses dos estudantes (com o recurso a ramos, percursos alternativos ou unidades curriculares opcionais). Ora, efetivamente, se considerarmos que os contextos devem oferecer aos indivíduos a possibilidade de experimentar um conjunto de papéis para que possam assumir compromissos com as suas escolhas vocacionais (Blustein, 1992; Blustein et al., 1997; Chickering & Reisser, 1993), tornam-se evidentes as implicações para o estudante se essas oportunidades não se verificarem.

De notar que o curso é visto como um meio para atingir um fim, neste caso, aprendizagens, desenvolvimento pessoal e profissional, o que nos leva a concluir que estes estudantes apresentam uma definição mais específica dos objetivos a alcançar.

No que se refere a planos de futuro, estes integram sobretudo aspirações profissionais (conseguir trabalho na área de formação) e educativas (continuar o processo formativo). As aspirações ou planos de natureza pessoal estão presentes apenas numa minoria de estudantes (quatro estudantes), um dos quais trabalhador-estudante.

As ações que os estudantes referem ter para aumentar conhecimentos e realizar aprendizagens parecem ter, apesar de a natureza das ações diferir, um aspeto comum: centram-se sobretudo no aprofundamento de conhecimentos e competências relacionadas com a sua área vocacional de formação, naquilo a que investigadores como Blustein (1992), Blustein et al. (1997) e Vieira e Coimbra (2004) designam de comportamentos de exploração vocacional. A aprendizagem é encarada sobretudo na sua dimensão técnica. Tal parece reforçar a ideia de que os objetivos do estudante relativamente ao seu percurso na instituição determinam não só em que atividades mais participam ou se constituem no seu alvo preferencial dentro dos muros da instituição como fora deles.

Referencias

- Astin, A.** (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Blustein, D.** (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *The Career Development Quarterly*, 41, 174-184.
- Blustein, D., Philips, S., Jobin-Davis, K., Finkelberg, S., & Roarke, A.** (1997). A theory-building investigation of the school to work transition. *The Counseling Psychologist*, 25, 364-402.
- Charmaz, K.** (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chickering, A., & McCormick, J.** (1973). Personality development and the college experience. *Research in Higher Education*, (1), 43-70.
- Chickering, A., & Reisser, L.** (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Creswell, J.** (2008). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson International Edition.
- Ferreira, J., & Hood, A.** (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Hamrick, F., & Stage, F.** (2004). College predisposition at high-minority enrolment, low-income schools. *The Review of Higher Education*, 27 (2), 151-168.
- Heath, D.** (1977). *Maturity and competence: A transcultural view*. New York: Cardner Press.
- Kuh, G.** (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington DC.: Association of American Colleges and Universities.

- Kuh, G., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., & Hayek, J.** (2006, November). *What matters to student success: a review of the literature. Comissioned report for the national symposium on postsecondary student success: Spearheading a dialog on student success.* Symposium conducted at the meeting of the National Postsecondary Education Cooperative, Washington, DC.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., Whitt, E., & Associates** (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G., Schuh, J., Whitt, E., Andreas, R., Lyons, J., Strange, C., Krehbiel, L., & MacKay, K.** (1991). *Involving colleges: Successful approaches to fostering student learning and development outside the classroom.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, T., Kuh, G., Paine, D., & Associates** (2005). *Taking student expectations seriously: A guide for campus applications.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E.** (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: a critical review and synthesis. In J. Smart (Ed.), *Higher education: handbook of theory and research* (vol.1) (pp. 1-64). New York: Agathon.
- Pascarella, E., & Chapman, D.** (1983). A multiinstitutional, path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal. *American Educational Research Journal*, 20 (1), 87-102.
- Pascarella, E., & Terenzini, P.** (1991). *How college affects students: findings and insights from twenty years of research.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E., & Terenzini, P.** (2005). *How college affects students: A third decade of research.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Perna, L., & Titus, M.** (2005). The relationship between parental involvement as social capital and college enrollment: An examination of racial/ ethnic group differences. *Journal of Higher Education*, 76 (5), 485-518.
- Pinheiro, M.** (1994). *O domínio das emoções e o desenvolvimento da autonomia: contributos para o estudo do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário.* Tese de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal.
- Strauss, A., & Corbin, J.** (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory.* Thousand Oaks: Sage.
- Tinto, V.** (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition.* Chicago: University of Chicago Press.
- Vieira, D., & Coimbra, J.** (2004). Factores facilitadores da transição para o trabalho: A perspectiva de finalistas do ensino superior. In M. Taveira (Coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 343-352). Coimbra: Almedina.

Vondracek, F., Ferreira, J., & Santos, E. (2010). Vocational behavior and development in times of social change: New perspectives for theory and practice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10, 125-138.

Weidman, J. (1989). Undergraduated socialization: A conceptual approach. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 5) (pp. 289-322). New York: Agathon.

Atitudes e Atribuições Causais do Rendimento escolar em Matemática / Attitudes and Causal Attributions of School Performance in Mathematics

Maria da Graça Bidarra

Faculdade de Psicologia e de Ciências

da Educação da Universidade

de Coimbra (Portugal)

gbidarra@fpce.uc.pt

Maria Manuela Almeida

Agrupamento de Escolas da Zona

Urbana de Viseu (Portugal)

mmsa@gmail.com

Resumo

Em Portugal, o rendimento dos alunos em matemática continua a ser motivo de preocupação, apesar de toda a atenção dada tanto ao nível do currículo, como ao nível das estratégias de ensino, evidenciando-se o papel de variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem desta disciplina. Com efeito, a aprendizagem da matemática não abrange somente a compreensão e a aplicação de conceitos e procedimentos, inclui ainda um conjunto de atitudes fruto de crenças ou de experiências que se manifestam na forma como os alunos abordam as tarefas escolares neste domínio. No presente estudo procura-se compreender a relação existente entre as atitudes, as atribuições causais e o rendimento em matemática, utilizando uma Escala de Atitudes em Relação à Matemática (EARM), aqui submetida a revisão e a novas análises e validações (EARM-R), a que associámos uma Escala de Atribuições Causais em Relação ao (In)sucesso em Matemática (EACM), que aplicámos a 323 alunos, do 5.º ao 9.º ano de escolaridade. Tendo-se

registado correlações significativas entre as atitudes e as atribuições causais, os dados revelam que não existem diferenças significativas quanto ao género, quer no que diz respeito às atitudes quer às atribuições causais, embora estas variem significativamente em função da idade e do nível de escolaridade, sendo menor a motivação para o sucesso e as atitudes menos favoráveis à medida que a idade e o nível de escolaridade aumentam. Foi possível ainda constatar a relação entre atitudes e rendimento escolar em matemática, sendo esta relação superior à relação entre atribuições causais e rendimento escolar nesta disciplina, ainda que alunos com bons e maus desempenhos apresentem padrões diferenciais de atribuições causais do desempenho.

Palavras-chave: atitudes, atribuições causais, rendimento escolar, matemática

Abstract

In Portugal the performance of students in mathematics is still a reason for concerning, despite all attention given to this subject both on the curriculum and in terms of teaching strategies, becoming evident the role of cognitive-motivational variables when someone starts studying this subject. As a matter of fact the learning of Mathematics doesn't include only comprehension and application of concepts and procedures, ranges also a whole of attitudes strictly connected with convictions or experiences clearly manifest in the way students assume the school tasks in this area. This paper seeks to understand the relationship between attitudes, causal attributions and performance in Mathematics, using a scale of attitudes towards Mathematics (EARM), here subjected to a revision and further analysis and validation (EARM-R), to which we have associated a scale of causal attributions pointing to the success/failure in Mathematics (EACM), which we have applied to 323 students just from the 5th to the 9th grade. Having been recorded significant correlations between these two variables, attitudes and causal attributions, the data also show that there are no significant differences regarding gender, both with regard to the attitudes and in terms of causal attributions, although these vary significantly, depending on age and schooling level, being inferior the motivation for success and the attitudes less favorable as age and schooling level increase. It was still possible to observe the relationship between attitudes and school performance in Maths, having this relationship more relevance than the other one between causal attributions and

school performance in this subject, although it is important to emphasize that good and bad students have different patterns of causal attributions.

Keywords: attitudes, causal attributions, school performance, mathematics

1. Enquadramento e Objetivos do Estudo

Em Portugal, o rendimento dos alunos em matemática tem sido motivo de preocupação, tal como revelam alguns estudos baseados em relatórios internacionais (Ferreira & Lima, 2006; Ferreira, Serrão, & Sousa, 2010), apesar de toda a atenção dada tanto ao nível do currículo, como ao nível das estratégias de ensino (Abrantes, 2004; Ponte, 2003). Por sua vez, vários autores têm vindo a reconhecer o papel de variáveis motivacionais na aprendizagem desta disciplina, apontando para um conjunto de atitudes, crenças e expectativas que se manifestam na forma como os alunos abordam as tarefas escolares (Almeida, 1992; Barros & Barros, 1993; Gonzalez-Pienda *et al.*, 2007; Neves & Faria, 2007). Com efeito, a literatura revela-nos que, a partir da segunda metade do século XX, aumentaram significativamente os estudos relacionados com as crenças, atitudes e emoções, ou seja, com a dimensão afectiva do ensino-aprendizagem da matemática, sendo que entre as diferentes variáveis que explicam o insucesso em matemática incluem-se as atitudes negativas dos alunos face a esta disciplina (Gonzalez-Pienda *et al.*, 2007; Kulm, 1980; Matos, 1992).

Neste trabalho procura-se compreender a relação existente entre as atitudes, as atribuições causais e o rendimento em matemática, utilizando uma escala de atitudes em relação à matemática (EARM), elaborada por Bidarra (1982), aqui submetida a revisão e a novas análises e validações (EARM-R), baseada no modelo de motivação V.I.E., aplicado ao contexto escolar por Lévy-Leboyer e Pineau (1980), que considera três factores importantes na motivação: Valência (V), Instrumentalidade (I) e Expectativa (E), a que se associou uma escala de Atribuições Causais em Relação ao (In)sucesso em Matemática (EACM), construída para o efeito.

De acordo com o modelo adoptado, a *Valência* pode ser definida como o valor pessoal que cada aluno atribui aos resultados, ou seja, apresenta-se como um valor subjetivo. A *Instrumentalidade Expectativa*, “é a probabilidade percebida pelo indivíduo, que o seu esforço seja eficaz, i. e. seguido do resultado esperado” (Bidarra, 1982, p. 349). A expectativa é determinada por duas avaliações distintas e subjetivas:

a estima de si, ou seja, o juízo avaliativo do sujeito sobre as suas possibilidades de ter êxito se se esforçar e o controle da situação, que representa “a convicção de que os resultados obtidos são julgados equitativamente e de que a avaliação não reflete senão a qualidade do trabalho realizado” (p.349). Quando o indivíduo se julga inferior à tarefa proposta ou quando os resultados lhe parecem ser influenciados por fatores independentes ao trabalho realizado, consequentemente a sua motivação enfraquece (Bidarra, 1982). É com base no modelo descrito, que procedemos à análise das atitudes e da sua relação com as atribuições causais e rendimento em matemática.

2. Metodologia

2.1 Participantes

Participaram neste estudo 323 alunos, do 5º ao 9º anos de escolaridade de uma escola pública da região Centro de Portugal Continental, 152 (47.1%) do sexo masculino e 171 (52.9%) do sexo feminino, inquiridos no decurso do ano letivo de 2011/2012. As idades estavam compreendidas entre os 10 e os 16 anos, sendo a média (M) de 12.49 anos e o desvio-padrão (DP) de 1.54 anos e o número de alunos inquiridos por ano de escolaridade semelhante do 5º ao 9º ano, situando-se entre 60 a 70 alunos (cf. Quadro 1).

2.2 Medidas

Foi utilizada uma escala de atitudes em relação à Matemática, baseada no Modelo VIE, elaborada por Bidarra (1982), agora revista (EARM-R), passando a incluir 18 itens que se encontram distribuídos por três categorias: Valência (V), Instrumentalidade (I) e Expectativa (E). Trata-se de uma escala de tipo Likert com cinco níveis de resposta: 1- Discordo totalmente, 2- Discordo, 3- Indiferente, 4- Concordo, 5- Concordo totalmente. As qualidades psicométricas da medida utilizada apontam para um coeficiente alpha de Cronbach de .84 para a EARM-R e os resultados da análise factorial confirmatória para validação do modelo teórico subjacente à EARM-R confirmam, considerando os critérios mencionados para a qualidade do ajustamento, que o modelo é ajustado e agrupa os fatores *Expectativa*, *Valência* e *Instrumentalidade* (cf. Almeida, 2012).

No que se refere à consistência interna de cada dimensão, a EARM-R apresenta um coeficiente alpha de Cronbach de .72 para a *Expectativa*, de .71 para a *Valência* e de .67 para a *Instrumentalidade*.

Quadro 1 – Distribuição dos participantes segundo o ano de escolaridade e o género

	GÉNERO					
	Masculino		Feminino		Total	
Ano de escolaridade	n	%	n	%	N	%
5º	27	8,4	33	10,2	60	18,6
6º	35	10,8	33	10,2	68	21,1
7º	26	8,0	39	12,1	65	20,1
8º	39	12,1	31	9,6	70	21,7
9º	25	7,7	35	10,8	60	18,6
Total	152	47,1	171	52,9	323	100.0

Foi elaborada uma Escala de Atribuições Causais do (In)sucesso em Matemática (EACM) que reúne seis itens que se referem às atribuições relacionadas com o êxito e o fracasso em Matemática, pretendendo conhecer o grau de concordância dos sujeitos em relação às causas frequentemente atribuídas, tais como o esforço, a capacidade, a sorte e a dificuldade da tarefa. Neste sentido, considerámos que quanto mais elevadas são as pontuações no conjunto da EACM maior é a motivação para o sucesso (atribuição de sucesso à capacidade e ao esforço e atribuição de fracasso à falta de esforço). Os dados da análise factorial de componentes principais (ACP), com rotação VARIMAX, apontam no sentido da unidimensionalidade desta escala (cf. Almeida, 2012).

Como medida do rendimento escolar, foram considerados os níveis obtidos nos três períodos do ano letivo de 2010/2011 e no primeiro período do ano letivo de 2011/2012. Os níveis variam entre 1 e 5, sendo que nesta escala 1 e 2 correspondem a valores negativos e 3, 4 e 5 a valores positivos. Estes, por sua vez, foram registados pelos participantes na ficha de dados pessoais e sociodemográficos.

3. Resultados

3.1 Atitudes e atribuições causais do sucesso e insucesso em Matemática

De acordo com o Quadro 2, constatamos que as correlações entre as atitudes e as atribuições causais são elevadas, variando entre um mínimo de $r = .54$ (dimensão *Valência*) e um máximo de $.67$ (escala global de atitudes EARM-R), sendo possível afirmar que atitudes mais favoráveis à matemática se relacionam com atribuições causais associadas à motivação para o sucesso, o que constitui uma medida de validação da EARM-R.

Quadro 2 – Coeficientes de correlação de Pearson (r) entre a EACM e a EARM-R

	r EACM
EARM-R	,674***
Valência	,541***
Instrumentalidade	,612***
Expectativa	,546**

*** $p < .001$

3.2 Atitudes e atribuições causais em relação à Matemática em função do género, idade e nível de escolaridade

Procedendo a uma análise multivariada da variância (MANOVA, procedimento General Linear Model), tomando como variável independente (VI) o sexo dos participantes (1 = masculino; 2 = feminino) e como variáveis dependentes (VDs) as pontuações médias obtidas nos três fatores da EARM-R, a análise do teste multivariado indica que o efeito global não se revela estatisticamente significativo, Λ de Wilks = 0.983, $F(3, 319) = 1.88$, $p = .134$, bem como os resultados dos testes univariados, que avaliam as diferenças de género para cada fator da escala tomado individualmente, mantendo a taxa de erro por família de comparação ao nível limite convencionado de $\alpha = .05$.

As pontuações médias e desvios-padrão nos três fatores em função do género dos participantes indicam-se no Quadro 3. Conforme pode visualizar-se nos resultados dos testes univariados, não há quaisquer diferenças de género quanto à *Expectativa*, *Valência* e *Instrumentalidade*, caso consideremos o limiar de significação estatística de $p = .05$. Considerando o limiar de $p = .08$ encontramos uma diferença ao nível do fator *Instrumentalidade*, superior no sexo feminino comparativamente ao masculino.

Quadro 3 – Pontuações médias e desvios-padrão nos três fatores da EARM-R em função do género dos participantes: Testes univariados

	Gênero						
EARM-R	Masculino (n = 152)		Feminino (n = 171)		Total (N = 323)		F (1, 321)
Fatores:	M	DP	M	DP	M	DP	
Valência	4,30	0,54	4,34	0,57	4,32	0,55	0,33
Instrumentalidade	3,92	0,73	4,05	0,67	3,99	0,70	3,02 ^a
Expectativa	3,77	0,79	3,75	0,81	3,76	0,80	0,04

^a $p = .083$

Considerando a Escala de Atribuições Causais, procedeu-se à realização de um teste t de Student para amostras independentes, tomando o resultado desta escala como VD (variável dependente) e como VI (variável independente) o género dos alunos. Os resultados indicam que também não existem diferenças de género quanto às atribuições causais, $t(1, 321) = -0.94$, $p = .350$, pontuação média para o sexo masculino de $M = 4.06$ ($DP = 0.59$) e para o sexo feminino de $M = 4.11$ ($DP = 0.52$).

Quadro 4 – Coeficientes de correlação de Pearson (r) da idade e do nível de escolaridade com a EARM-R e com a EACM

	r idade	r nível de escolaridade
EARM-R	-,275***	-,229***
Valência	-,308***	-,263***
Instrumentalidade	-,215***	-,190**
Expectativa	-,157**	-,104 ^a
EACM	-,166**	-,155**

** $p < .01$ *** $p < .001$ ^a $p = .062$

Analisando-se, as atitudes (EARM-R) e as atribuições causais (EACM) em função da idade e nível de escolaridade, (cf. Quadro 4), verificamos que todos os coeficientes de correlação são estatisticamente significativos e negativos, indicando que à medida que aumenta a idade dos alunos as suas atitudes são menos favoráveis em relação à matemática, tanto no que toca à *Valência*, quanto à *Instrumentalidade* e à *Expectativa*. Para as atribuições causais o padrão de resultados é semelhante, indicando que quanto mais idade tem o aluno menos as suas atribuições face à realização em matemática se identificam com a motivação para o sucesso.

3.3 Atitudes, atribuições causais e rendimento escolar em Matemática

Considerando a relação entre atitudes e as atribuições causais com o rendimento escolar na disciplina de matemática, procedemos ao cálculo dos coeficientes de correlação de Pearson, desta vez com as classificações a matemática nos três períodos do ano anterior (2010/2011) e no 1º período do ano corrente (2011-2012). Os resultados indicam-se no Quadro 5.

Quadro 5 – Coeficientes de correlação de Pearson (r) entre o desempenho matemático no ano letivo anterior e no ano letivo atual e a EARM-R e a EACM

	Nível de Matemática do ano letivo anterior 2010-2011			Nível de Matemática do ano letivo atual 2011-2012
	r 1.º Período	r 2.º Período	r 3.º Período	r 1.º Período
EARM-R	.371***	.462***	.471***	.467***
Valência	.216***	.249***	.264***	.242***
Instrumentalidade	.287***	.371***	.374***	.373***
Expectativa	.396***	.482***	.500***	.498***
EACM	.145*	.183**	.200***	.203***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ ^a $p = .062$

Verificamos que as correlações são todas positivas e estatisticamente significativas, variando de $r = .15$ a $r = .50$. Esta relação deve-se mais ao fator *Expectativa* (onde registamos as correlações mais elevadas), seguindo-se o fator *Instrumentalidade* e, por último, o fator *Valência*. Comparando as classificações por período letivo, verificamos que são mais elevadas no 3.º Período do ano letivo anterior e no 1.º Período do presente ano letivo. Assim, as atitudes mais favoráveis correspondem melhores desempenhos, sobretudo nestes dois períodos. Verifica-se ainda um aumento dos coeficientes de correlação do 1.º período do ano letivo transato para o 2.º do mesmo ano. Em termos gerais, as relações vão aumentando de magnitude à medida que se avança no ano escolar.

Considerando a EACM, as relações são igualmente positivas e estatisticamente significativas, embora de menor magnitude, variando de $r = .15$ a $r = .20$. Verifica-se, também, um aumento dos coeficientes de correlação à medida que avançamos do 1.º período do ano letivo anterior para o 1.º período do ano letivo corrente. Atribuições relacionadas com a motivação para o sucesso associam-se a melhores desempenhos dos alunos.

3.4 Padrões diferenciais de atribuições causais

Procurando testar a existência de padrões diferenciais de atribuições causais associados a bons e maus desempenhos em matemática, procedemos à divisão dos alunos em duas categorias: 1 = alunos com classificações de níveis 1 e 2 a matemática; 2 = alunos com classificações de níveis 4 e 5 a matemática. Os alunos com classificação de nível 3 foram excluídos desta análise. Constituímos quatro VIs, cada uma correspondendo às duas categorias em cada período letivo analisado.

Considerámos como VD o resultado na EACM e procedemos à realização do equivalente não paramétrico do teste t de Student para amostras independentes (o teste de Mann-Whitney U), já que as variâncias se apresentaram como heterogéneas: o resultado do teste de Levene indicou um $F = 4.12$, $p = .044$ para 1.º Período do ano letivo anterior, um $F = 9.65$, $p = .002$ para o 2.º Período do ano letivo anterior, um $F = 4.22$, $p = .042$ para 3.º Período do ano letivo anterior e um $F = 3.69$, $p = .056$ para 1.º Período do ano letivo atual.

Cada teste de Mann-Whitney U realizado tomou como VI as duas categorias estabelecidas para cada período letivo. Os resultados indicam-se no Quadro 6.

Verificamos que em todos os períodos letivos os resultados são estatisticamente significativos, indicando as pontuações médias que as atribuições relacionadas com maior motivação para o sucesso correspondem aos alunos de níveis 4 e 5.

Quadro 6 – Pontuações médias e desvios-padrão na EACM para cada um dos períodos letivos em função das classificações na disciplina de matemática: Testes de Mann-Whitney U

EACM	CLASSIFICAÇÕES NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA							
	Níveis 1 e 2			Níveis 4 e 5			Testes de Mann-Whitney	
Períodos letivos	n	M	DP	n	M	DP	U	z
1º Período do ano letivo anterior	70	3,95	0,65	73	4,17	0,48	2024,00	-2,16*
2º Período do ano letivo anterior	54	3,86	0,69	89	4,16	0,46	1765,00	-2,67**
3º Período do ano letivo anterior	38	3,76	0,65	108	4,17	0,47	1258,50	-3,56***
1º Período do ano letivo atual	91	3,91	0,63	94	4,21	0,49	3006,50	-3,51***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Constatamos, assim, que existe um padrão diferencial de resultados entre alunos com bons e maus desempenhos em matemática, correspondendo as atribuições relacionadas com a motivação para o sucesso aos alunos com classificações mais elevadas nesta disciplina (alunos de níveis 4 e 5).

4. Conclusões

Os dados revelam que existe correlação entre as atitudes e as atribuições causais do rendimento escolar em matemática, verificando-se que atitudes mais favoráveis se relacionam com atribuições causais associadas a um padrão de motivação para o sucesso nesta disciplina. No entanto, não se registaram diferenças significativas quanto ao género, quer no que diz respeito às atitudes, quer às atribuições causais, embora estas variem significativamente em função da idade e do nível de escolaridade, sendo menor a motivação para o sucesso e as atitudes menos favoráveis à medida que a idade e o nível de escolaridade aumentam.

Foi possível ainda constatar a relação entre atitudes e rendimento escolar em matemática, sendo esta relação superior à relação entre atribuições causais e rendimento escolar nesta disciplina, ainda que alunos com bom e mau rendimento em Matemática apresentem padrões diferenciais de atribuições causais, correspondendo os padrões atribucionais de motivação para o sucesso na disciplina de matemática aos alunos com classificações mais elevadas.

Em suma, podemos afirmar que os dados apontam para a importância das atitudes e atribuições causais no desempenho em matemática, o que implica a necessidade de lhes conferir mais atenção no âmbito dos programas de ensino e formação de professores. Tal não invalida toda a atenção que deve igualmente ser posta nas exigências cognitivas que os programas supõem e que também devem ser objeto de estudo, na medida em que essas exigências podem conduzir o aluno a sucessivos fracassos, desenvolvendo atitudes menos favoráveis em relação à matemática, alimentando uma interdependência cíclica entre as dimensões cognitiva e afetiva na aprendizagem desta disciplina.

Referências

- Abrantes, P.** (2004). A situação actual e o passado recente do ensino da Matemática. *Gazeta Matemática*, 146, 15-19.
- Almeida, C.** (1992). Atitudes em relação à Matemática. In M. Brown, D. Fernandes, J. F. Matos & J. P. Ponte, *Educação Matemática* (pp. 173-176). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

- Almeida, M. M.** (2012). *Atitudes, atribuições causais e rendimento em matemática: Estudo empírico com alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Barros, A. M., & Barros, J. H.** (1993). Desempenho na Matemática: Atribuições causais dos alunos. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29, 97-109.
- Bidarra, M. G.** (1982). Contributo para o estudo do insucesso escolar em Matemática. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 16, 343-382.
- Ferreira, M. L., & Lima, P.** (2006). Portugal: Educação em números – uma perspectiva internacional. In N. Crato (Ed.), *Desastre no ensino da Matemática: Como recuperar o tempo perdido* (pp. 93-120). Lisboa: Gradiva.
- Ferreira, C. P., Serrão, A., & Sousa, H. D.** (2010). *Competências dos alunos portugueses: PISA 2009. Síntese dos resultados nacionais*. Gave (Gabinete de Avaliação). Lisboa: Ministério da Educação.
- Gonzalez-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Solano, P., Silva, E. H., Rosário, P., Mourão, R., & Valle, A.** (2007). Atitudes face à Matemática e rendimento escolar no sistema educativo espanhol. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 151-160.
- Kulm, G.** (1980). Research on mathematics attitude. In R.J. Shumway (Ed.), *Research in mathematics education* (pp. 356-387). Reston, Virgínia: The National Council of Teachers of Mathematics.
- Lévy-Leboyer, C., & Pineau, C.** (1980). Inégalité sociale et motivation scolaire. *Enfance*, 33(3), 135-156.
- Matos, J. F.** (1992). Atitude e concepções dos alunos: Definições e problemas de investigação. In Brown, M.; Fernandes, D.; Matos, J. F. & Ponte, J. P. *Educação Matemática* (pp. 123-172). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional,
- Neves, S. P., & Faria L.** (2007). Autoeficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 25 (4), 635-652
- Ponte, J. P.** (2003). O ensino da Matemática em Portugal: Uma prioridade educativa? In *O ensino da matemática situação e perspectivas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Creative climate and engagement of students in school: How do they relate?

Sara Bahia

Faculdade de Psicologia (Portugal)

sarabahias@gmail.com

Feliciano Veiga

*Instituto de Educação da Universidade
de Lisboa (Portugal)*

fhveiga@ie.ul.pt

Diana Galvão

*Instituto de Educação da Universidade
de Lisboa (Portugal)*

dmgalvao@ie.ul.pt

Abstract

Research has shown that creative climate has a constructive influence on school engagement. The present study aims at understanding how creative climate relates to school engagement. A national sample of students responded to a questionnaire in class. The data collection instrument was the “Students’ engagement in school: A four-dimensional Scale” SES-4DS (Veiga, 2013). This scale revealed four dimensions: cognitive, affective, behavioural and agency. Measures of Perceived Creativity Climate (5 items) suggested by the literature were included. A total of 685 students participated in the study. We observed a higher proportion of girls (56.8%) than boys (43.2%). The creative climate-related items show a consistency of alpha 0.84 and a correlation of 0.38 with the total School Engagement Scale. The dimension more correlated with the creative climate is the cognitive one, suggesting that students who see school as a place that values their ideas process knowledge in a more intentional and motivated way. The variables age and number of school retentions contribute

negatively to the engagement of students in the school. Some suggestions for the promotion of creative climate are presented in order to encourage the engagement of students in the school.

Keywords: creative climate, cognitive engagement, flexibility.

1. Conceptual framework

Educational research shows that the multidimensional construction that occurs in school environment through the mutual interaction between human relationships, physical context and psychological atmosphere determines the level of learning and well-being of students (e.g. Perkins, 2006; Van Houtte, 2005). This environment is called school climate and includes dimensions that are not directly observed such as expectations, communication, collaboration, security, respect, the quantity and quality of interactions between adults and students and, inevitably, school engagement (Kuperminc, Leadbeater, & Blatt, 2001). All these dimensions influence positively academic performance, students' behavior and the reduction of school drop-out (e.g. Loukas & Murphy, 2007). The new social and economic challenges need a supportive and defiant school environment as a precondition to engage all students, allowing them to enrich their development (e.g. Sternberg, 2012). Engagement is assumed as an investment in school learning based on the effort to understand the subjects taught in school, internalize and incorporate them into everyday life (Newmann, 1989) and is intrinsically associated with the creative climate of the school.

1.1 School engagement

Engagement in school was defined by Veiga (2012) as the experience of centripetal attraction of the student towards school. According to the author engagement is expressed in cognitive, affective, behavioural and agency terms (Veiga, 2012). The cognitive dimension refers to all elements of information processing provided by the school, and the relationships between them. The sense of integration and belonging to school describes the affective dimension of engagement while classroom behaviour, attention and absenteeism are elements of the behavioural dimension. The agency

dimension refers to the student as an agent of action, with initiative and ability to intervene.

Fredricks, Blumenfeld and Paris (2004) consider school engagement, and in particular cognitive engagement, as an antidote to academic and motivational signs of school alienation. Cognitive engagement includes the cognitive processes that allow the processing, using, manipulating and managing information both in sensorial and perceptive terms (Garner, 2008). Cognitive engagement allows for concentration of attention and activation of the predisposition for interaction with learning. It also includes the conceptualization of information with existing knowledge. This process enables questioning, curiosity, explanation, interpretation, assigning meaning, construction, implementation and the enrichment of knowledge (e.g. Garner, 2008; Guthrie, 2004). Connell and Wellborn (1991) assert that cognitive involvement includes flexibility in solving problems. For Appleton, Christenson and Furlong (2008), autonomy, along with support from teachers, is an important indicator of cognitive engagement. All these features - questioning, curiosity, flexibility, and autonomy - are dimensions of creativity.

According to Dahlberg (2007), engagement not only refers to the participation in an activity but also the emotional link that enables meaning and fruition. Emotional interactions in the context of the classroom promote academic performance and engagement in school (Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey, 2012). Flexibility in problem solving, willpower and the support given to students' autonomy are relevant motivational and inevitably emotional variables in school engagement (e.g. Appleton et al., 2008). For Newmann (1989), practical knowledge, collaboration and recognition of diversified talents increase students' engagement in the school. Students' motivation and performance rise when teaching supports autonomy (Appleton et al., 2008). In spite of these results, Fredricks et al. (2004) accuse the system of not providing frequent opportunities for cognitive engagement, in particular, because there is no space for a more flexible use of knowledge.

Thus, school engagement is related to creativity. Research has stressed the relation between creativity and engagement. Seidel, Tishman, Winner, Hetland and Palmer (2009) emphasise that creative tasks in school context generate a global engagement and the exploration of ideas. Moreover, Loughrey and Woods (2010) clarify that the opportunities of handling creative learning materials increases engagement of students, teachers and parents at school.

1.2 Creative Climate

Creativity is a crucial variable both for personal well-being and social equity (Grantham, 2013). An increasingly broadened body of research has been showing in recent years that creativity facilitates personal and group transformation in various contexts (e.g. Rank, Pace, & Mills, 2004) and leads to the production of something new and valid both for the person and for others (Pope, 2005).

Creative engagement is an important developmental support that determines school connectedness (Whitlock, 2006). It refers to the extent to which pupils feel their school offers meaningful opportunities to be creatively involved in activities of interest and to develop their self-expression. According to Larson (2000) involvement in structured activities and participation in extracurricular activities are the most stimulating opportunities to promote agency because they are engaged in a creative process with significant outcomes for participants and larger society. This involvement also influences school connectedness. Creativity is, thus, strongly associated to motivation. Forgeard and Mecklenburg (2013) suggest a reciprocal model of the creative process in which motivational orientations are translated into specific motivational goals, which lead to creativity. In this model, motivation guides creative cognition. Motivational goals correspond to ways in which creative people wish to affect themselves or others, and are, therefore, pro-social. This social aspect of creativity includes persistence, vigour, psychological distancing, and perspective-taking that, in turn, influence creative ideas and products which may affect others (Forgeard & Mecklenburg, 2013).

Consequently, research shows that creativity also promotes social and emotional wellbeing (Plucker, Beghetto, & Dow 2004). However, research also has revealed that creativity of students in schools has been declining in at least three dimensions: innovation, adaptation and creative forces. This decline is explained in terms of an excessive rigidity on the part of schools that exaggerate the structuring and evaluation to the detriment of flexibility and also a unbalanced use of technologies that inhibits the possibility of active manipulation (e.g. Kim, 2010). Torrance (2002) considers that the biggest deficit in education is the lack of opportunities in the environment to promote creative thinking, namely, the climate of creativity of the school that enables its expression. In this sense, creative climate refers to the field of dimensions and variables that flow and interact to develop creativity (e.g. Hunter, Bedell, & Mumford, 2007)

Research on the creative climate at school has revealed some decisive factors that enhance engagement: challenge, freedom, presence of conflicts or dilemmas to solve, support for ideas, exchange and sharing of knowledge, mutual confidence, dynamism, openness, time to learn, time to play and risk-taking (e.g. Ekvall, 1999; Isaksen, Lauer, & Wilson, 2003). Nickerson (1999), in turn, believes that creativity arises from the establishment of goals, building skills, acquisition of specific knowledge in a given domain, stimulus and reward of curiosity and manipulation, intrinsic motivation, encouragement of confidence and autonomy. According to James, Lederman and Vagt-Traore (2004) encouraging and strengthening unique and different approaches and questioning the students' assumptions, considering different beliefs, stimulating dissension and diversity provide means to develop originality and innovation, two important dimensions of creativity.

In reality, deepening knowledge and understanding how students see the world, as well appreciating students' creative expressions, believing in the creative abilities of all students and attending to the diverse needs of all students are variables that promote creativity and the subsequent involvement in school (Fryer, 1996). In the same manner, teachers' support and empathy encouragement provides students with models of motivation and persistence in creative thinking and involves them in school (e.g. Ekvall, 1999, Fryer, 1996). Creativity is a crucial dimension of learning, motivation and school engagement. Hattie's (2009) literature review on the effectiveness of various teaching methodologies and strategies found that creativity development programs have a very significant impact on success in learning and the growth of effective changes in some of its participants. This data is more relevant in the case of programs which have clear instructions and opportunities of direct manipulation of objects or ideas. There is a consensus among researchers that creativity should be encouraged, developed and evaluated throughout the educational process (Wechsler, 2009). Hunter and colleagues' (2007) meta-analysis showed that support and autonomy are the dimensions of creative climate that more have impact on creative performance at school and in adult life in competitive environments.

A school climate that promotes creativity comprises, according to the meta-analysis of Fleith and Alencar (2005), five factors: (1) support for the expression of ideas; (2) students' perception about their creativity; (3) interest for knowledge; (4) autonomy, and (5) stimulation of idea production. Support for the expression of ideas of the students refers to the attention given to the ideas developed in classroom context. Students' perception of their creativity refers to the representation that they have

of their creative processes and products whereas students' interest for knowledge and for learning implies awareness that they learn useful things that they really like. Autonomy of students is revealed in the different alternatives through which they accomplish academic task. Fostering students' idea production refers to the encouragement given by the teachers to their thoughts and use of new information.

Notwithstanding the importance of creativity in education, research has shown the factors that promote creativity are not often present in the classroom context (e.g. Kim, 2010). Schools still insist on looking for the ideal student as one who conforms (e.g. Sternberg, 2012) and encourages students to solve problems correctly but not creatively (Kraft, 2005). The excessive emphasis on evaluation and quantification of learning has reduced in importance the relational aspect of education (Anjuvashistha, 2010). Everyday classroom processes require and reward logical thinking and effectiveness and do not promote skills that critical for adaptation to the near future such as innovation, digital literacy and personal management (Trilling & Fadel, 2009).

In sum, creative engagement constitutes a relevant dimension of connectedness. Margolis and McCabe (2006) describe it as the discovery of significant associations through the manipulation, experimentation, interests and choices of the student. This type of engagement is reflected in a school culture that supports and sustains students' achievement, demonstrates the value and satisfaction in learning and promotes the adoption of autonomous, self-directed and student-centred learning (Black, 2003).

2. Objective

Assuming that research based on the creative climate constitutes a relevant feature of involvement of students in school, the present work aims to understand how creative climate relates to the engagement of students in the school.

3. Method

This study is part of a wider research project, titled Students Engagement in school: differentiation and promotion, coordinated by Prof. Feliciano H. Veiga and funded by FCT. It is part of the application of a four-dimensional scale built to evaluate the engagement of students in school - SES-4DS "Students' engagement in school: A four-dimensional Scale" (Veiga, 2013). Five of the items of the scale refer to the creative climate.

3.1 Sample

The sample comprises 685 students, 389 girls e 296 boys that attend the 2^o and 3^o cycles of studies and secondary education in various regions of Portugal. The younger ones, 138 attend 6th grade, 170 the 7th, 197 the 9th and 180 the 10th grade. Participants' ages range from 11 to 19 with a mean of 13.8. The sample includes 56,8 % of girls and 43,2% of boys.

3.2 Instrument

The data was gathered in the context of the classroom through the questionnaire "Students' Engagement in School: A Four-Dimensional Scale: A four-dimensional Scale" (SES-4DS), a multidimensional instrument, with strong reliability and validity, with a internal consistency of 0.83 (Veiga, 2013; (Veiga, 2013; Veiga, Bahia, Nogueira, Melo, Caldeira, Festas, Taveira, Janeiro, Conboy, Carvalho, Galvão, Almeida, & Pereira, 2012). The instrument revealed four dimensions: cognitive, affective, behavioural and agency.

The construction of the five items relating to climate of creativity was based on research on engagement and creativity, namely pertaining to support from teachers (Appleton et al., 2008); flexibility in solving problems as motivating engagement (Connell & Wellborn, 1991); questioning, curiosity and attribution of meaning (Garner, 2008), discovery of significant associations from the manipulation, experimentation, interests and choices of the student (Margolis & McCabe, 2006); practical knowledge and examples (Guthrie, 2004) and autonomy, all of which are determinant for

school engagement (Appleton et al., 2008). In this logic, the items sought to assess the perception that students have of teachers and school as stimulators of ideas, questioning, original activities, as well as their participation in school.

The systematization of these dimensions adopted in this study was the one from Fleith and Alencar's (2005) scale that has proven to be adequate for the Portuguese population (e.g. Fleith, Almeida, & Peixoto, 2011). The factors of the original scale include (1) support for the expression of ideas; (2) students' perception of creativity; (3) interest in knowledge; (4) autonomy and (5) stimulation the production of ideas. The five items represented each of these dimensions. The questions that represented each of these dimensions were adapted from the original scale and were chosen because they were not contemplated in the other items of the questionnaire and had a good consistency in terms of Fleith and Alencar's (2005) original scale. The items were adapted in terms of grammatical structure and formal style to the rest of the questionnaire. Thus, the five items that constituted the instrument of study the climate of creativity were:

- (1) In my school, teachers encourage students to ask questions (stimulating the production of ideas);
- (2) My teachers encourage students to express their own ideas (supporting the expression of ideas);
- (3) My school develops many creative activities outside the classroom (interest in knowledge);
- (4) In my school, teachers illustrate the subject with a lot of examples (students' perception of creativity);
- (5) My teachers encourage pupils' participation (autonomy).

4. Results

The items that were used in the general scale of students' engagement to measure specifically Creative Climate reveal a high internal consistency: Alfa 0,84 as shown in Table 1.

Table 1. Proportion of discordance / concordance in the Creative Climate Items

ITEMS CLCR	D	C
In my school, teachers encourage students to ask questions.	13,4	86,6
My teachers encourage students to express their own ideas.	12,0	88,0
My school has developed many creative activities outside the classroom.	30,2	69,8
In my school, teachers illustrate the class topics with good examples.	16,4	83,6
My teachers encourage classroom participation.	10,5	89,5

The study of the correlations between the four engagement dimensions (cognitive, affective, behavioural and agency) and the Creative Climate items shows that the correlations are positive and significant. The cognitive dimension is the most highly correlated to the perception of Creative climate (Table 2).

Table 2. Correlations between Engagement and Creative Climate Items

SES / Items CLCR	1	2	3	4	5	Total
Cognitive	,216**	,217**	,262**	,284**	,228**	,311**
Affective	,142**	,193**	,182**	,192**	,218**	,237**
Behavioral	,110**	,147**	,124**	,206**	,221**	,204**
Agentic	,200**	,178**	,197**	,182**	,170**	,239**
Total	,265**	,284**	,300**	,328**	,314**	,382**

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Table 3 presents the descriptive statistics of the items of the Scale of Engagement and the items of the Creative Climate according to grade.

Table 3. Means and standard deviation in engagement (SES), grade and Creative Climate (CC)

SES			Cognitive		Affective		Behavioral		Agency		Total	
Grade	CC	N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
6° e 7°	low	123	17.7	0.4	24.1	0.4	26.2	0.3	17.8	0,5	85,8	1,0
	high	185	21,4	0,3	26,0	0,3	27,7	0,2	20,4	0,4	95,5	0,8
9° e 10°	low	215	17,1	0,3	23,8	0,3	26,3	0,2	17,2	0,4	84,3	0,8
	high	162	18,4	0,4	25,2	0,4	27,1	0,3	19,3	0,4	90,0	0,9

The analysis of variance in the dimensions of engagement measured by the SES scale in function of the grade and the Creative Climate shows that pupils with a higher perception of the school's creative climate and a lower school engagement reveal a higher devaluation of the school (Table 4). Pupils who value less school are those with lower values in School Engagement and Creative Climate.

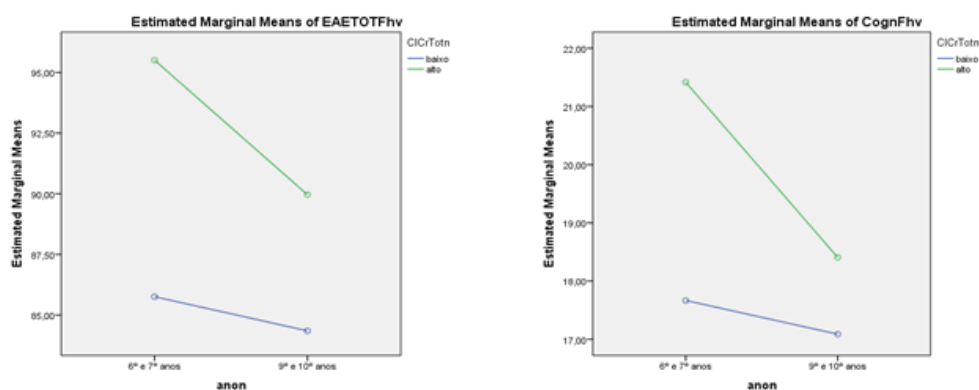
Table 4. Analysis of variance – SES in terms of grade and Creative Climate (CC)

		Cognitive			Affective			Behavioral			Agency			Total		
	GL	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S	QM	F	S
Grade	1	528,2	24,8	***	46,8	2,2	ns	14,7	1,4	ns	118,5	3,7	*	1984,3	15,1	***
CC	1	1054,6	49,4	***	452,6	21,3	***	230,4	21,2	***	871,7	27,4	***	9693,1	73,6	***
CC* Grade	1	242,5	11,4	***	9,4	0,4	ns	20,7	1,9	ns	11,0	0,3	ns	702,9	5,3	*

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

The effect of interaction between low and high creative climate variables and grade level occurs in the cognitive dimension and total engagement. In the cognitive dimension (Figures 1 and 2), the interaction was due to the decreased engagement between the lower grades and the higher grades. Students show a high creative climate in 6th and 7th grades which decreases in the 9th and 10th grades. This decrease is notorious in the group of students with high in creativity climate ($t = 5,83$; $GI = 345$; $p < 0.001$). The group with lower creative climate remains stable from the lower grades to the higher grades. In Total Engagement, the variation was similar according to the group: there was a decrease in the higher creative climate ($t = 4,33$; $GI = 345$; $p < 0.001$) and stability in the lower creative climate (ns). The variables age and number of retentions contribute negatively to the Engagement of students in the School.

Figures 1 and 2 — Effect of interaction between low and high creative climate variables and grade level



5. Conclusions

The main conclusion of the study is that engagement and creative climate are related. The five items included in the students' engagement scale concerning creative climate show a high correlation with the total Scale, which reveals a strong association between the perception of the climate of creativity of the school and engagement. Younger students who perceive a high creative climate also show high levels of engagement. However, older students who perceive the creative climate as high decrease their engagement whereas pupils who perceive creative climate as low remain less engaged. The data show the existence of an association between the questioning, curiosity and practical application of knowledge and engagement in learning, such as Neumann (1989) advocated.

The dimensions of the engagement that are more correlated with creative climate are those of total engagement and cognitive engagement, suggesting that students who consider school as a place that values their ideas process knowledge in an intentional and motivated way. Exploring and relating information (Guthrie, 2004), flexibility in solving problems (Connell & Wellborn, 1991) and autonomy (Appleton et al., 2008) seem to be intimately associated with the emotional connection to knowledge through which meaning is assigned to learning and its fruition (Dahlberg, 2007). This association is stronger the younger the students are.

Older students and students with a higher perception of creative climate undervalue school, suggesting that school engages the younger students. This fact

is corroborated by the perception of students that do not consider creative climate than indicates that teachers seem to support more the expression and production of ideas of younger and more creative students, as Fleith and Alencar alert (2005). The data also suggests the idea that younger students, those who have retentions and those who feel the school as having a low creative climate are those who feel less autonomy and do not perceive themselves as creative. Indeed, factors such as enjoying learning, accountability and encouragement are vital to the promotion of involvement in school (Kobus, Maxwell & Provo, 2008).

The results of this study point to the strong relationship between creativity and involvement in the school. Despite the recognition that creativity is crucial to the success and quality of learning, many authors stress that not enough efforts for its promotion in school context have been undertaken (e.g. Morais & Azevedo, 2011). However, research has revealed positive effects of increased investment in the promotion of climate conducive to the development of creativity in school context (e.g. Hattie, 2009). Greater openness of the school to promote challenge, freedom, support of ideas, exchange and knowledge sharing, mutual confidence, dynamism, openness, time to learn, play, humour, risk-taking (Isakson et al., 2003) constitute fundamental foundations to make students more creative and more connected school.

Creative engagement seems to constitute a relevant dimension of engagement. Promoting a creative climate that enables the discovery of significant associations through the manipulation, experimentation, interests and choices of students at school is, as Margolis and McCabe (2006) state, an important asset for school involvement. This type of engagement is reflected in a school culture that supports and sustains the learner, demonstrates the value and satisfaction of learning and promotes the adoption of an autonomous and self-directed learning (Black, 2003). Creativity is an important vehicle for engagement by allowing students to invest in learning through the effort to understand the knowledge, internalize it and embed it in everyday life. Ultimately, everyday creativity leads to creative undertakings because it combines personal characteristics, intrinsic motivation and values, with the demands of the surrounding community (Bramwell, Reilly, Lilly, Kronish, & Chennabath, 2011).

In face of the social and economic changes and challenges it seems that a supportive and defiant school environment as a precondition to engage all students allowing them to enrich their development is urgent (e.g. Sternberg, 2012). The development of a creative school climate promotes connectedness and investment

in school learning that enables a deep understanding of the world and its integration into everyday life (Newmann, 1989).

Note:

This article is a product of the project PTDC/CPE-CED/114362/2009 – *Envolvimento dos Alunos na escola: Diferenciação e Promoção/Students Engagement in School: Differentiation and Promotion*, financed by National funding, through the Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Lead Researcher Feliciano H. Veiga.

References

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008).** Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386.
- Black, S. (2003).** Engaging the disengaged. *American School Board Journal*, 190(12), 58-60.
- Bramwell, Reilly, Lilly, Kronish & Chennabath, 2011**
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991).** Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 23). Chicago: University of Chicago Press.
- Dahlberg, S.T. (2007).** *Think and Be Heard: Creativity, Aging, and Community Engagement*. NW: MetLife Foundation.
- Ekvall, G. (1999).** Creative Climate. In Mark A. Runco, & Steven R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (VOL. I, pp. 403-413). New York: Academic Press.
- Forgeard, M. J. C., & Mecklenburg, A. C. (2013).** The two dimensions of motivation and a reciprocal model of the creative process. *Review of General Psychology*, 17(3), 255-266.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (2005).** Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21, 85-91.
- Fleith, D. S., Almeida, L. S., & Peixoto, F.J.B. (2011).** Validação da escala clima para criatividade em sala de aula, *Estudos de Psicologia*, 28(3), 307-314
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004).** School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 – 109.
- Fryer, M. (1996).** *Creative teaching and learning*. London: Paul Chapman Publishing.
- Garner, B. K. (2008).** When students seem stalled. *Educational Leadership*, 65(6), 32–38

- Grantham, T.** (2013). Creativity and Equity: The Legacy of E. Paul Torrance as an Upstander for Gifted Black Males. *The Urban Review*, 45 (4), 518 - 538
- Guthrie, J.** (2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1-30.
- Hattie, J.** (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hunter, S. T., Bedell, K. E., & Mumford, M. D.** (2007). Climate for creativity: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, 19, 69-90.
- Isaksen, S. G., Lauer, K. J., & Wilson, G. V.** (2003). An Examination of the Relationship Between Personality Type and Cognitive Style. *Creativity Research Journal*, 15(4), 343-354.
- James, V., Lederman, G. R., & Vagt-Traore, B.** (2004). Enhancing creativity in the classroom. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Available at: <http://www.coe.uga.edu/epltt/creativity.htm>.
- Kim, K. H.** (2010). Measurements, Causes, and Effects of Creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4 (3), 131-135.
- Kraft, U.** (2005). Unleashing creativity. *Scientific American Mind*, 18 (1), 17-23.
- Kobus, T., Maxwell, L. & Provo, J.** (2008) *Increasing motivation of elementary and middle school students through positive reinforcement, student self-assessment, and creative engagement*. Chicago: Saint Xavier University.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J.** (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141-159.
- Larson, R.W.** (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- Loughrey, D., & Woods, C.** (2010). Sparking the imagination: Creative experts working collaboratively with children, teachers and parents to enhance educational opportunities. *Support for Learning*, 25(2), 81-90.
- Loukas, A., & Murphy, J. L.** (2007). Middle school perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology*, 45, 293-309.
- Margolis, H., & McCabe, P. P.** (2006). Improving self-efficacy and motivation: What to do, what to say. *Intervention in School & Clinic*, 41(4), 218-227.
- Morais, M. F., & Azevedo, I.** (2011). What is a creative teacher and what is a creative pupil? Perceptions of teachers. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 12, 330-339.

- Newmann, F.M.** (1989). Student engagement and high school reform. *Educational Leadership*, 46(5), 34-36.
- Nickerson, R. S.** (1999). Enhancing creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 392-429). New York: Cambridge University Press.
- Perkins, B.K.** (2006). *Where we learn: The CUBE survey of urban school climate*. A Project of the Urban Student Achievement Task Force. Alexandria: National School Boards Association.
- Plucker, J. A., Beghetto, R.A., & Dow, G.T.** (2004). Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologist*, 39 (2) 83-96.
- Pope, R.** (2005). *Creativity: Theory, history, practice*. London: Routledge.
- Rank, J., Pace, V.L., & Frese, M.** (2004). Three avenues for future research on creativity, innovation and initiative. *Applied Psychology*, 53(4), 518-528.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P.** (2012) Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712.
- Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., & Palmer, P.** (2009). *The Qualities of Quality. Understanding excellence in arts education*. Cambridge Mass: Project Zero, Harvard Graduate School of Education and The Wallace Foundation.
- Sternberg, R. J.** (2012). The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach. *Creativity Research Journal*, 24, 3-12.
- Torrance, E. P.** (2002). *The manifesto: A guide to developing a creative career*. Westport, CT: Ablex.
- Trilling, B., & Fadel, C.** (2009). *21st Century Skills: Learning For Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Van Houte, M.** (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89.
- Veiga, F. H.** (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-449.
- Veiga, F., Bahia, S., Nogueira, J., Melo, M., Caldeira, S., Festas, I., Taveira, C., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Galvão, D., Almeida, A., Pereira, T.** (2012). Portuguese Adaptation of Students Engagement in School International Scale (SEIS). In *Proceedings of ICERI2012 Conference* (pp. 3356-3362), Madrid, Spain.

Wechsler, S. M. (2009). Age and gender impact on thinking and creating styles. *European Journal of Psychology and Education*, 2(1), 37-48.

Whitlock, J.L. (2006). Youth perceptions of life in school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science*, 10(1), 13-29.

Students' Engagement in School, Giftedness and Creativity: A literature review

Feliciano H. Veiga

Instituto de Educação

da Universidade de Lisboa (Portugal)

fhveiga@ie.ul.pt

Johnmarshall Reeve

Department of Education,

Korea University

reeve@korea.ac.kr

Sara Bahía

Faculdade de Psicologia

da Universidade de

Lisboa (Portugal)

sarabahias@gmail.com

Diana Galvão

Instituto de Educação

da Universidade de Lisboa (Portugal)

dmgalvao@ie.ulisboa.pt

Marta Tagarro

Escola Superior de Santarém (Portugal)

martatagarro@hotmail.com

Letícia Forno

Instituto de Educação

da Universidade de Lisboa (Portugal)

lefleig@gmail.com

Abstract

Background: The importance of the construct “students engagement in school” (SES) has been recently pointed out in research and literature; however, there is a lack of studies about the relationship between this variable and personal variables, such as giftedness and creativity. These latter variables are conceptualized as a result of the convergence of personal and contextual variables, in which development and learning processes play a relevant role. Giftedness has been studied in its relationship with creativity, which, in turn, appears related to school context. **Purpose:** This article reviews the literature on the relation between students’ engagement in school and each of the variables of students’ giftedness and students’ creativity, as perceived by the students and their teachers. The importance of this relation arises from the idea that students perceived as having above average capacities, or as creative, have high motivation for learning and engagement in school. Giftedness has been studied in its relationship with creativity, which, in turn, appears related to school context. **Method:** In order to describe the state of art of student’s engagement in school and Giftedness and Creativity, we prepared a narrative review. **Conclusions:** Although studies on the relationship between creativity, giftedness and the students’ behavior require further research, the use of creativity as a teaching-learning instrument appears related to school satisfaction and students’ academic performance. The literature review highlights the need to develop research, particularly of quasi-experimental type, on the relationship between students’ engagement in school and the variables giftedness and creativity, as well as on its effects on academic achievement. **Keywords:** students’ engagement in school, student’s giftedness, student’s creativity.

1. Introduction

Students’ engagement in school is a multidimensional construct that has been related to several products required at academic level, and studied as a mediator and as a product. A considerable amount of studies sustain that both personal (self-efficacy, self-concept, giftedness) and contextual factors (peers, school, family) are related to students’ engagement in school and to a good academic performance;

on the other hand, the lack of engagement is associated with low academic achievement, behavioural problems and school dropout. Giftedness, in this context, is a personal variable that may relate to students' engagement in school and academic performance.

In order to describe the state of art of Student's engagement in school and Giftedness and Creativity variables, we prepared a narrative review. The method applied entailed systematic searching, reviewing, and writing to bring together key themes and findings of research in this field. We searched recent articles in scientific data bases such as SCIELO, LILACS, EBSCO Host (including: Academic Search Complete, Education Source, ERIC, PsycARTICLES, PsycINFO, Psychology and Behavioral Sciences Collection, PsycBOOKS, and PsycTESTS), besides several Portals, for example Science Direct or the Scientific Open Access Repository of Portugal – RCAAP. Handbooks and PhD Thesis were also regarded. Research used controlled language and keywords were verified in a Thesaurus. Our study goals were considered in the articles' selection process, and several criteria were applied (full document available; articles written in English). Reviewing the available literature was focused on identifying and analyzing cutting-edge core themes and their importance, as well as research lines, followed and suggested.

This article addresses the concepts of giftedness and creativity in terms of their conceptualization and assessment, and reviews the studies on students' engagement in school, highlighting the relationships with giftedness and creativity, professed by teachers and students.

2. Giftedness: conceptualization and assessment

If until the seventies, little attention was given to the gifted students, the interest on this matter has been increasing, mostly focused on the adequacy of these students' educational conditions (Woolfolk, 2014; Ziegler, 2005). To provide a more consistent education is no longer considered an antidemocratic task (Cross, Cross, & Finch, 2010). However, these students still lack a proper support in school (Morris, 2013).

The concept of gifted student varies across the literature, and terms such as *gifted*, *talented*, *student with high intellectual capacities*, *student with exceptional or high abilities*, *students with high levels of performance*, among others (Eurydice, 2007), have, often, different meanings. The most common designation is *gifted*;

however, official documents frequently refer *students with exceptional learning capacities* (Eurydice, 2007); in Portugal, the Basic Education Department of the Ministry of Education (1998) introduces giftedness as the expression of a set of inter-related factors, which results in an outstanding performance. From the theoretical point of view, several conceptions of giftedness are worth noting. Miller (2012) considers seven major theoretical models of giftedness, highlighting Renzulli and Gagné's models as the most comprehensive. Renzulli (1986) proposed the three rings conception, suggesting the presence of three characteristics for giftedness to exist, which remain stable throughout life: above average ability, high creativity and a high engagement in tasks. Monks (1992) stressed the importance of environment, family, school and peers, for the development of the gifted potential. Gagné (1993) makes a distinction between giftedness and talent, being the first the presence of an above average competency, in one or more domains of human aptitudes, and the second, the existence of an above average performance in one or more domains of human activity. Gardner (1995), in the context of the Multiple Intelligences Theories, proposes the existence of various independent intelligences which may combine with each other: Linguistic, logic-mathematic, musical, physic-kinesthetic, spatial, interpersonal, intrapersonal and naturalist. Another conception of this construct (Marland, 1972) considers that children with high abilities also show a remarkable performance or a high potential in any of the following aspects, isolated or combined: general intellectual capacity; specific academic aptitude; creative or productive thinking; leadership capacity; special talent for arts (visual, dramatic or musical); psycho motor capacity.

Despite the difficulty in identifying a gifted student, a good indicator may be easiness and speed with which a student learns, diversified interests, unusual emotional intensity and creative work. Traditionally it was considered that these students had the intelligence of an adult but the body and emotions of a child (Woolfolk, 2014). However, recent research tends to prove that the gifted have adaptive emotional skills (Shechtman & Silektor, 2012). This may explain the presence of psychosocial difficulties in some gifted children: boredom and frustration over the slow progress allowed by school; emotional richness; the presence of moral concerns that their not diagnosed colleagues do not reveal.

The assessment of giftedness is a field where debate still occurs. During the first half of the past century, IQ was the main criterion to consider, measured by

intelligence tests such as the “Wechsler Intelligence Scale for Children” (WISC) (Cross, Cross, & Finch, 2010). The multidimensional conception of giftedness, that arose in the sixties, required the use of a set of procedures, including intelligence tests, and also creativity assessment, being “The Torrance Tests of Creative Thinking” one of the most prominent instruments, students’ achievement, several self-report scales and questionnaires (aptitude tests or developmental ability), others for teacher use (Miranda, 2008) and, also for parents and peers. Falcão (1992) refers two forms of characterizing giftedness: analytic – features are discriminated by areas of giftedness, and synthetic – features are presented globally. In short, the assessment of giftedness is not free of difficulties, not only due to the scope of its definition, but also by the difficulty in assessing specific aspects such as creativity or originality. Research suggests, besides the cognitive component, some aspects related to socio-emotional adjustment, noting that a high cognition does not, necessarily, correspond to a great socio-emotional competency. However, there is no consensus on the emotional characteristics of gifted besides the recognition of a great emotional intensity (Piechowski, 2008). Some studies reveal differences among the gifted population and that does not share this diagnosis, while others do not reveal these differences and still others show that gifted students tend to be better adjusted (Miller, 2012). Shechtman and Silektor (2012) point to the presence of higher levels of need of achievement, empathy, self-concept and ethical concerns.

The existence of services directed towards the gifted (Veiga, García, & Miranda, 2003; Woolfolk, 2014) has been argued, as well as more flexible school conditions which may allow the students to fully develop their capacities, since these students may bring important contributions to society. Besides acceleration, differentiation, ability grouping and enrichment programs, some teaching guidelines directed towards these students are suggested: to encourage and monitor research work; to allow independent work; creative use of computers; to provide diverse information that students may explore; to lead students to criticize their own work; to involve students in solving educational and social problems; to propose the development of long-term projects (Veiga, García, & Miranda, 2003; Woolfolk, 2014).

3. Creativity: conceptualization and assessment

In the context of Cognitive Psychology, the interest in the study of creativity has increased, mostly in its conceptualization, assessment and promotion (Alencar & Fleith, 2003; Bahía & Oliveira, 2013; Besançon, Lubart, & Barbot, 2013; Veiga, & Caldeira, 2005). However, the definition of creativity hasn't been immune to controversy; for some, is seen as a trait, a persons' quality, while others see it as a state. The main feature of a creative person is creative attitudes, namely, risk-taking, diversity of interests, intrinsic motivation, persistence and engagement, defined as encompassing traits that predispose flexible, original and imaginative thinking. Other researchers conceptualize creativity as a state, a skill, a process (or way of thinking) used for obtaining an original product, give new purposes to objects or to relate apparently independent things (Alencar & Fleith, 2003; Besançon, Lubart, & Barbot, 2013; Caldeira & Veiga, 2006; Cropley, 2005; Torrance, 2000; Veiga & Caldeira, 2005). According to Torrance's threshold hypothesis (1966), one of the requirements for creativity processes appears to be the existence of an average intelligence; beyond this point, these variables are no longer significantly related (Woolfolk, 2014).

Creativity Assessment. Creativity assessment also shows difficulties. Torrance (1966, 2000) partially eased this task by creating two types of tests, figurative and verbal test. Responses to those tests are classified about fluency (number of different responses), flexibility (number of different categories comprised in the responses), originality (responses given by less than 5% of the people) and elaboration (number of details).

Today's global context appears full of problems, appealing to creative and more human solutions. Therefore, the issue of knowing how schools and teachers can stimulate the student's creative thinking is justified (Besançon, Lubart, & Barbot, 2013; Caldeira & Veiga, 2006; Cropley, 2005; Veiga, 2013). A meta-analysis of over 800 studies conducted by Hattie (2009) found that the development of creativity programs have a very significant impact in successful learning and effective developmental changes of their participants.

4. Engagement, giftedness and creativity

Studies on students' engagement in school (SES) and its relation with giftedness and creativity, professed by students, are considered. Later, studies on this same relation but this time perceived and inferred by teachers are presented. The scarcity of specific studies on student's engagement led to include investigations on academic motivation, considering the semantic interception between the two concepts.

5. Engagement, giftedness and creativity professed by the students

A study by Veiga, García and Caldeira (2005) analyzed the relation between students' perceptions about teachers' citizenship and the following giftedness indicators, professed by students: academic achievement (excellent versus low), creativity (*Do your teachers see you as creative?; Do see yourself as creative?*), learning easiness (*Do your teachers think you have learning facility?*), preference for difficult work (*Do your teachers think you have an attraction for difficult work?*). The sample included 246 subjects from different grade levels (7th, 9th and 11th grades), attending Lisbon schools and from both sexes. The *Students' Representation of Teachers' Citizenship Scale, SRTCS* (Escala de representações dos alunos acerca da cidadania dos professores, ERA-CIP) was used, including several dimensions: participation, practical orientation, conscientiousness, courtesy, interpersonality and normativity. The results analysis allowed finding significant differences in teachers citizenship inferred by the students, according to the perceived creativity. Opposed to the perceived creativity, the supposed relations between citizenship and other indicators of giftedness – professed creativity, perceived learning easiness, and attraction for difficult – did not present statistical significance. This study suggests, as a possible explanation, that, more than these last indicators, perceived creativity may be more related to a type of teacher's communication directed toward positive task appraisals – held or possible to be carried out by the students, which, in turn are more easily retained in long-term memory, nurturing scholar self-esteem and students engagement in school.

Two positions may be found in the literature on motivation and giftedness: one (1) understands motivation as an inherent component of giftedness - defined by an above

average performance in three areas: intellectual ability, creativity and motivation for performance (Renzulli, Reid, & Gubbins, 1992; Sternberg, 2005); and (2) as a moderator variable, susceptible of allowing the potential of exceptionality to occur (Gagné, 1993; Heller, Perleth, & Lim, 2005; Robinson, 2005; Ziegler, 2005).

Gifted students show higher levels of motivation for learning, in several studies (Alencar & Fleith, 2003; Bahía, & Oliveira, 2013; Goulão, & Bahía, 2013; Gottfried, Gottfried, Cook, & Morris, 2005; Ziegler, 2000), although the differences found are generally low. Gifted students are highly motivated to learn new knowledge and not to learn the knowledge that the school requires them (Mueller, Melwani, & Gonçalo, 2012). Persistence behaviours and pleasure in learning are found more present in children and teenagers with higher achievements in domains such as arts (Bahía & Oliveira, 2013; Goulão & Bahía, 2013; Vallerand, Gagné, Senecal, & Pelletier, 1994; Wilhelm, Schulze, Schmiedeck, & Süß, 2003). However, a study by Veiga and Marques (2001) found a positive association between the variables giftedness and disturbing behaviour in school, as suggested by some other authors (Cropley, 2005; Kim & Tassel-Baska, 2010).

Goldsmith and Matherly (1998) sought to understand the relationship between creativity and self-esteem in 118 college students, and found a statistically significant positive relationship in both genders. Studies relating creativity and academic self-concept suggest a bi-directionality between these two variables (Veiga, 1995; 1996; 2012): creativity as a dimension of self-concept (Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988) and self-concept as a factor of creative production (Alencar, 1999; Alencar & Fleith, 2003; Veiga, 2013).

Creativity also appears, positively and significantly related to satisfaction with school (Fredrickson, 2001) and academic achievement. A study with 6th and 9th grade students, carried out by Caldeira and Veiga (2006), found a positive and significant, although low, correlation between the dimensions of creativity measured by the *Torrance Creativity Test*, particularly the dimension originality, and the school subjects Portuguese, Mathematics and Sciences. Gervilla (1987) and Campos and Gonzalez (1993) found, in college students, positive, yet low, correlations between these variables. Moreno (1992) underlines the relation between creativity and academic achievement, since the students showing high verbal creativity correspondingly present higher academic achievement in mathematics, in their mother language, and in general.

Caldeira and Veiga (2006) studied 350 students from 6th and 9th grade, of both sexes and different nationalities, attending Lisbon and Faro district schools, and found positive and significant correlations between professed creativity and academic achievement.

The importance of *school environment* for the development of students' creative potential is extremely relevant (Alencar, 1999; Alencar & Fleith, 2003; Allodi, 2010; Schick & Phillipson, 2009). School context encloses the function of promoting the development of the students' creative skills, by exploring stimulating themes, exercising critical and divergent thinking, and designing a classroom atmosphere that values the expression and production of ideas (Bahía, & Oliveira, 2013; Besançon, Lubart, & Barbot, 2013; Caldeira & Veiga, 2006; Goulão & Bahía, 2013; Heise, Bohme, & Komer, 2010).

Teaching models have been moving from a static field towards a dynamic and student-centered approach; within this context, creativity, in particular, has been recognized as an asset to students, as a human potential to develop, and an essential tool for meeting the future challenges posed by society (Heise, Bohme, & Komer, 2010; Schick & Phillipson, 2009; Veiga, 2013).

Students' creativity appears associated with classroom climate and teachers' behavior, variables that are likely to influence motivation and engagement in learning. A study with approximately 1366 students from 9th grade found that classroom environment was a stronger contributor to motivation in the group of students with poor performance, when compared to the group with good performance, favoring, thus, the group who most needed (Schick & Phillipson, 2009). However, creativity is, sometimes, inhibited (Torrance, 1981, 2000) instead of encouraged, with consequences on students' performance. Nevertheless, learning climate should promote the students willingness to learn, and the use of creativity has been pointed out as a strategy of engagement within classroom (Bahía & Oliveira, 2013; Besançon, Lubart, & Barbot, 2013; Heise, Bohme, & Komer, 2010; Walsh, 2003), being assumed as a learning facilitator, by promoting students' concentration and by making learning meaningful to students (Hattie, 2009).

6. Engagement, giftedness and creativity perceived by the teachers

Few studies have dealt with the teachers' perceptions about their students' capacities (Miranda & Almeida, 2012; Kim & Tassel-Baska, 2010; Veiga & Caldeira, 2005). Another study (Veiga & Caldeira, 2005) examined the relation between perceived creativity by the teachers (considering the students' perceptions) and the dimensions of personal attitudes toward oneself, in several aspects (cognitive, affective and behavioural), in a sample of 298 students of both sexes, from 7th, 9th and 11th grades, attending Lisbon schools and from different nationalities. The analyses of the results found significant differences in the dimensions of students' personal attitudes toward themselves, considering creativity, with higher results in those students classified as creative; however, these differences were not observed in student's school disruption.

The results seem to confirm the assumptions concerning the superiority of students perceived as creative by their teachers, in what refers to academic self-concept and rights. Also confirmed was the hypothesis of no differentiation in disruptive behaviors between students perceived as creative and students perceived as not creative.

The differences in self-concept are similar to those found in previous studies (Arthur, 1995; Kopal & Musek, 2000; Veiga et al., 2003) and confirm the importance of teachers' appraisal behaviors concerning their students. In the context of teacher training, the acquisition of skills to promote students' self-concept and creativity is highlighted by such results. The absence of differences, in disruptive behaviors, comparing students perceived as creative and students perceived as not creative are framed in conceptions that admit the creative potential of some disruptive behaviors (Estrela, 2002; Veiga, 2002), as well as in research linking giftedness and interpersonal difficulties (Veiga & Marques, 2001) or non-conformity (e.g. Bahia & Oliveira, 2013); thus, in most students and situations, the presence of disruptive behaviours seems not to be an impediment for the teacher to perceive a student as creative. Similarly to academic self-concept, also the results on students' rights were differentiated, in the expected direction, highlighting the importance of teachers' perceptions and appraisals about their students. The acquisition of competencies of rights' promotion, by the teachers, is, thus, underlined. Finally, the overall information allows extracting the impression that an intervention directed toward students' creativity, self-concept, behavioural adequacy and rights promotion should be included in teachers training.

Teachers' perceptions on their students' skills were also considered in a study with 1260 students from 5th and 6th grade, of both sexes (Miranda & Almeida, 2012). The aim was to analyze the association between the academic performance of students' who scored in or above the 90th percentile, teachers perceptions of those students capacities and also the results in aptitude, creativity and self-concept tests. The instruments used were: Reasoning Tests Battery (BPR - Almeida & Lemos, 2006), Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS) as adapted by Veiga (2006), and two tests (verbal and figurative) from the Torrance Creative Thinking Test - TCTT (Wechsler, 2003). Teachers' perceptions on their students' cognitive and learning skills were measured by the Teacher Assessment Scale: Cognitive/Learning Skill (Escala de Avaliação do Professor: Habilidade Cognitiva/Aprendizagem - Almeida, Oliveira, & Melo, 2000). The overall results do not show statistically significant relations; weak correlations were found between teachers' perceptions (on students capacities) and 5th grade boys' self-concept ($r=.32$, $p\leq.05$) as well as between teachers perceptions and Reasoning Tests ($r=.31$, $p\leq.05$) in 6th grade. Higher correlations were found between teachers' perceptions and students' academic achievement ($r=.51$; e $r=.43$, $r=.30$).

Considering the importance of teachers' perception about their students, Kim and Tassel-Baska (2010) analyzed the relation between creativity and behavior problems. Two groups of students (with great versus poor performance) were compared in terms of creative potential and the occurrence of behavior problems, according to the teachers' perception. The results suggest a relationship between behavior problems and the results found in the creative potential measures, in those students with poor performance.

7. Conclusions

The identification of the gifted student appears as fundamental in order to, similarly to their peers, attend to their needs, and promote their academic success. It seems worth noting that, both children and adults showing creative potential or talent don't necessarily have a higher intellectual ability; likewise, those with a high intellectual capacity are not necessarily and exceptionally gifted, concerning to creativity (Besançon, Lubart, & Barbot, 2013).

Creativity - students' creativity and related to the teachers' classroom management - appears in the literature as having positive relations with academic self-concept (Goldsmith & Matherly, 1998; Veiga & Caldeira, 2005; Veiga, 2013), a construct also positively associated with academic performance (Alencar, 1999; Alencar & Fleith, 2003; Gonzalez-Pienda, 1997). As an element of giftedness, creativity has also been associated with motivation for learning. In general, students with higher intellectual ability appear as more motivated for learning and with a higher performance (Gottfried, Gottfried, Cook, & Morris, 2005; Vallerand, Gagné, Senecal, & Pelletier, 1994; Wilhelm, Schulze, Schmiedeck, & Süß, 2003; Ziegler, 2000).

However, the relationship between creativity and appropriate behavior is not conclusive. Veiga and Marques (2001) found an association between professed giftedness and disruptive behaviors in school, particularly in low achievement students; Veiga and Caldeira (2005) did not find differences in students' school disruptions, considering creativity professed by the students.

Besides the determination of a gifted student profile, the research reviewed underlines the necessity to promote appropriate educational responses for these students, according to their special needs (Bahía & Oliveira, 2013; Besançon, Lubart, & Barbot, 2013; Caldeira & Veiga, 2006; Heise, Bohme, & Komer, 2010; Miranda & Almeida, 2012). However, according to the legal framework available (Decree-Law 3 of 2008) schools are self-directed in organizing and implementing pedagogical differentiation strategies directed towards gifted students, being priority the support to students with permanent special education needs.

Creativity has been identified as a strategy of engagement in the classroom (Walsh, 2003), being positively associated with school satisfaction (Fredrickson, 2001) and academic performance (Alencar, 1999; Alencar & Fleith, 2003; Caldeira & Veiga, 2006; Campos & Gonzalez; 1993; Moreno, 1992). For this reasons, it is a variable to be considered by researchers aiming to understand the relation between creativity and motivation for learning, and also by teachers aiming to promote students' deeper engagement in learning and, consequently, a better academic performance (materialized in achievement and behavior). Low academic achievement found in high potential students is an issue deserving concern and also reflection about the role played by teachers in students' engagement in school. As Ziegler and Phillipson (2012) suggest, a paradigm shift in research on giftedness must occur in order to relace mechanistic approaches by a more systemic approach. Finally, the reviewed

literature emphasizes the importance of further quasi-experimental studies using programs for the promotion of creativity and students' engagement in school, evaluating their impact on academic achievement.

Note:

This article is a product of the project PTDC/CPE-CED/114362/2009 - *Envolvimento dos Alunos na escola: Diferenciação e Promoção/Students Engagement in School: Differentiation and Promotion*, financed by National funding, through the Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Correspondence related to this paper should be sent to Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa. E-mail: fhveiga@ie.ul.pt

References

- Alencar**, E. M. (1999). Barreiras à criatividade pessoal: desenvolvimento de um instrumento de medida. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 123-132.
- Alencar**, E. M., & Fleith, D. (2003). Barreiras à criatividade pessoal entre professores de distintos níveis de ensino. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 63-69.
- Allodi**, M.W. (2010). Goals and values in school: A model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments. *Social Psychology of Education*, 13, 207-235.
- Almeida**, L. A., & Tavares, J. (1998). *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora.
- Almeida**, L. S., Oliveira, E. P., & Melo, A. S. (2002). *Bateria de Instrumentos para a Sinalização de Alunos Sobredotados e Talentosos*. Braga: Universidade do Minho.
- Arthur**, D. (1995). Measurement of the professional self-concept of nurses: developing a measurement instrument. *Nurse Education Today*, 15, 328-325.
- Bahía**, S., & Oliveira, E. (2013). Diferenças Individuais e Necessidades de Aprendizagem. In F. H. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação – Envolvimento dos Alunos na Escola* (pp. 583-682). Lisboa: Climepsi.
- Besançon**, M., Lubart, T., & Barbot, B. (2013). Creative giftedness and educational Opportunities. *Educational & Child Psychology*, 30(2), 79-88.
- Caldeira**, M., & Veiga, F. (2006). Criatividade, autoconceito e rendimento escolar em alunos do ensino básico In N. Santos, M. Lima, M. Melo, A. Candeias, M. Grácio, & A. Calado (orgs.). *Livro de Atas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 77-97). Évora, Portugal.
- Campos**, A., & Gonzalez, M. A. (1993). Creatividad y rendimiento académico en estudiantes de Bellas Artes, Ciencias y Letras. *Adaxe*, 9, 19-28.

- Cropley**, A. J. (2005). *Creativity in Education & Learning*. London: Routledge.
- Cross**, J. R., Cross, T. L., & Finch, W. H. (2010). Maximizing student potential versus building community: An exploration of right-wing authoritarianism, social dominance orientation, and preferred practice among supporters of gifted education. *Roeper Review*, 32, 235-248.
- Decreto-Lei 3/2008** de 7 de Janeiro, Ministério da educação. Diário da República, 1.ª série, nº 4 (2008). Retirado de dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf
- Estrela**, M. T. (2002). Investigação sobre a indisciplina e a violência em meio escolar em Portugal. In A. Estrela & J. Ferreira (eds.), *Violência e indisciplina na escola / Violence et indiscipline à L'école*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (AFIRSE/AIPELF), Universidade de Lisboa.
- Eurydice (2007)**. *A educação de sobredotados na Europa*. Lisboa: GEPE, ME. Retirado de <http://www.eurydice.org>
- Falcão**, I. (1992). *Crianças Sobredotadas – Que Sucesso Escolar?*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Fredrickson**, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Gagné**, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 69-87). Oxford: Pergamon.
- Gardner**, H. (1995). *Estruturas da mente: A teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gervilla**, M. A. (1987). La creatividad y su evaluacion. *Revista española de Pedagogía*, 149, 31- 62.
- Goldsmith**, R. E., & Matherly, T. A. (1998). Creativity and self-esteem: a multiple operationalization validity study. *Journal of Psychology*, 122, 47-56.
- Gonzalez-Pienda**, J. A. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 271-289.
- Gottfried**, A. W., Gottfried, A. E., Cook, C. R., & Morris, P. E. (2005). Educational characteristics of adolescents with gifted academic intrinsic motivation: A longitudinal investigation from school entry through early adulthood. *Gifted Child Quarterly*, 49(2), 172-186.
- Goulão**, M. F., & Bahía, S. (2013). Diversidade Cultural e Social dos Alunos. In F. H. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação – Envolvimento dos Alunos na Escola* (pp. 633-676). Lisboa: Climepsi.
- Hattie**, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

- Heise, E., Böhme, E., & Kömer, S. B. (2010).** Montessori-orientierter und traditionellergrundschulunterricht: Einvergleich der entwicklung von rechtschreibung, rechnen, intelligenz und kreativität. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57(4), 273-289.
- Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005).** The Munich Model of Giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 147-170). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kim, K., & Tassel-Baska, J. (2010).** The relationship between creativity and behavior problems among underachieving elementary and high school students. *Creativity Research Journal*, 22(2), 185-193.
- Kobal, D., & Musek, J. (2000).** Self-concept and academic achievement: Slovenia and France. *Personality and Individual Differences* 30(2) 887-899.
- Marland, S. P., Jr. (1972).** *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education* (2 vols.). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Marsh, H. W., Byrne, B., & Shavelson, R. J. (1988).** A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Miranda, L. (2008).** *Da Identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar*, Tese de doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Miller, A.L. (2012).** Conceptualizations of Creativity: Comparing Theories and Models of Giftedness. *Roeper Review*, 34 (2), 94-103.
- Miranda, L., & Almeida, L. (2012).** Sinalização de alunos sobredotados e talentosos: perfil de desempenho em provas psicológicas e percepção dos professores. *Revista Amazônica*, X(3), 146-164.
- Monks, F. J. (1992).** Development of the gifted child: The issue of identification and programming. In F. J. Monks & W. Peters (eds.), *Talent for the future: Social and Personality Development of Gifted and Talented Children - Proceedings of the 9th World Conference of Gifted and Talented Children* (pp. 191-202), Assen: Van Gorcum.
- Moreno, J. A. (1992).** La capacidad creadora y los aprendizajes escolares. Estudio de los factores constitutivos de la creatividad. *Revista de Psicología de la Educación*, 3(9), 15-26.
- Mueller, J. S., Melwani, S., & Goncalo, J.A. (2012).** The bias against creativity: Why people desire but reject creativity. *Psychological Science*, 23 (1), 13-17.
- Piechowski, M. M. (2008).** Discovering Dabrowski's theory. In S. Mendaglio (Ed.), *Dabrowski's theory of positive disintegration* (pp. 41-77). Scottsdale AZ: Great Potential Press, Inc

- Renzulli, J. S.** (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp.53-92). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J., Reid, B., & Gubbins, E.** (1992). *Setting an agenda: research priorities for the gifted and talented through the year 2000*. Storrs: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Robinson, N. M.** (2005). In defence of a psychometric approach to the definition of academic giftedness: A conservative view from a die-hard liberal. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 280-294). New York: Cambridge University Press.
- Schick, H., & Phillipson, S.** (2009). Learning motivation and performance excellence in adolescents with high intellectual potential: what really matters? *High Ability Studies*, 20(1), 15-37.
- Shechtman, Z., & Silektor, A.** (2012). Social Competencies and Difficulties of Gifted Children Compared to Nongifted Peers. *Roeper Review*, 34, 63-72.
- Sternberg, R. J.** (2005). The WICS Model of giftedness. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 327-342). Cambridge: Cambridge University Press.
- Torrance E.P.** (1966). *Torrance tests of creative thinking: Directions manual and scoring*. Princeton: Personnel Press.
- Torrance, E. P.** (1981). *Thinking creatively in action and movement: Administration, scoring, and norms manual*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Services.
- Torrance, E. P.** (2000). The millennium: A time for looking forward and looking backward. *Korean Journal of Creative Thinking and Problem Solving*, 10, 5-19.
- Vallerand, R. J., Gagné, F., Senecal, C., & Pelletier, L. G.** (1994). A comparison of the school intrinsic motivation and perceived competence of gifted and regular students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 172-175.
- Veiga, F. H.** (1995; 2012). *Transgressão e Autoconceito dos jovens na Escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. H.** (1996). Autoconceito e rendimento dos jovens em matemática e ciências: Análise por grupos com diferente valorização do sucesso. *Revista de Educação*, 5, 41-53.
- Veiga, F. H.** (2002). Os direitos dos alunos na escola: Um programa de promoção. *Psicologia, Educação e Cultura*, VI (1), 115-128.
- Veiga, F. H.** (2013) (Org.). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação – Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsy.

- Veiga, F. H., & Caldeira, M. J. (2005).** Ser ou não ser percecionado como criativo pelos professores? Diferenciações pessoais associadas, ao longo da adolescência. In CIEFCUL (Ed.), *Itinerários: Investigar em educação* (pp.1103-1114), Lisboa: Centro de Investigação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. H., & Marques, P. (2001).** Escala de Representações dos Professores acerca da Sobredotação: Construção de uma escala de avaliação (ERPAS). *Revista Sobredotação*, 2(2), 25-40.
- Veiga, F. H., García, F., & Caldeira, M. J. (2005).** Cidadania em função da dotação (Sobredotação versus infradotação), ao longo da adolescência. *Sobredotação*, 6, 293-310.
- Veiga, F. H., García, F., & Miranda, L. (2003).** O talento e o atraso em matemática e ciências: diferenças no autoconceito dos alunos. *Sobredotação*, 4(2), 53-68.
- Walsh, F. (2003).** Lessons on teaching, learning, and forgetting from a 1966 dodge pickup. *Clearing House*, 77(1), 34-38.
- Wilhelm, O., Schulze, R., Schmiedeck, F., & Süß, H. M. (2003).** Interindividuelle unterschiede im typischen intellektuellen engagement. *Diagnostica*, 49(2), 49-60.
- Woolfolk, A. (2014).** *Educational psychology*. Harlow: Pearson.
- Ziegler, A. (2000).** Die vierAufgabenfelder der Motivations förderung von Begabten. In H. Wagner (Hrsg.), *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis* (2. Überarb. U. Erw. Aufl., S. 97-116). Bad Honnef: K. H. Bock.
- Ziegler, A. (2005).** The actiotope model of giftedness. In R. J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 411-436). New York: Cambridge University Press.
- Ziegler, A., & Phillipson, S. N. (2012).** Exceptionality and gifted education: a re-examination of its hard core. *High Ability Studies*, 23 (2), 133-142

Social skills of Portuguese immigrant and native adolescents

Telma Ribeiro

Universidade do Algarve. Faro, Portugal
a37181@ualg.pt

Cristina Nunes

Centro de Investigação sobre Espaço e Organizações, Universidade do Algarve. Faro, Portugal
csnunes@ualg.pt

Lara Ayala Nunes

Universidade de Sevilha (Espanha) e Centro de Investigação sobre Espaço e Organizações
layala@us.es

Ida Lemos

Centro de Investigação sobre Espaço e Organizações, Universidade do Algarve. Faro, Portugal
ilemos@ualg.pt

Abstract

Immigration represents a source of social, cultural, and economic empowerment, but also a source of problems and social conflicts. In the process of integration, adolescence is a critical period, because at this stage immigrant adolescents may be more exposed to harmful factors, which often lead to serious and long lasting negative outcomes. Therefore, the individual's vulnerability may interact with their immigrant situation. Immigration is a stressful process associated, in the case of

adolescents, with challenges regarding the adaptation to the school context, the peer group, the cultural and social environment and often, to a new language.

In this study, we compared the social skills of immigrant and native adolescents and its associations with some indicators of the adolescents' academic adjustment. The sample consisted of 407 adolescents (157 immigrants and 250 natives), with an average age of 14.11 years, living in the Algarve. We administered the Social Skills Rating System and a questionnaire of socio-demographical and school adaptation data. Results showed an inverse relationship between social skills and academic failure. Immigrant students reported greater school absenteeism compared to native students. However, we did not observe significant differences between immigrant and native adolescents in social skills or other academic adjustment indicators.

Implications for intervention programs designed to promote the adaptation of immigrant youths are discussed.

Key-words: Adolescence, Immigration, Social Skills, Academic Achievement.

Nowadays, the migration of people to developed countries searching for better living conditions is a frequent phenomenon. In Portugal, as in many European countries, in the last decades, the percentage of immigrants has raised significantly, and it is estimated to have increased from 207,000 individuals in the year 2000, to over 449.000 in 2010 (SEF, 2011).

Therefore, research must focus on these social groups, particularly on their adaptation to the foster countries and the vulnerability factors occurring in the process of acculturation. Immigrants frequently, have to deal with numerous social, cultural and economical problems (Gaspar, Matos, Ribeiro, & Leal, 2006; Lansford, Deater-Deckard, & Bornstein, 2007; UNICEF, 2009), such as learning a new language, acknowledging a new culture, adapting to new social and academic contexts (Gaspar & Matos-Gaspar, 2009).

In the case of immigrant adolescents, challenges are greater: the normative developmental tasks in adolescence (developing of one's identity, building significant relationships with peers, engage in a professional career or to higher education, Guimarães, Lemos, & Nunes, 2012), are exacerbated. Immigrant adolescents must grow up among two distinct social and cultural patterns (this is, norms and values from their foster culture and those from their family environment) and are more at risk for experiencing problems with the construction of their social identity (Gaspar &

Matos-Gaspar, 2009; Harland, Reijneveld, Brugman, Verloove-Vanhorick, & Verhulst, 2002; Martins & Silva, 2000; Huynh & Fuligni, 2010; Sandberg & Rutter, 2005; Neto, 2003). Furthermore, it has been found that adolescents from minority ethnical groups, due to social phenomena such as discrimination, and loss of the family's cultural background, may have a low self-esteem and low self-concept. Also, they tend to engage in antisocial conduct problems more often than native adolescents (Gaspar & Matos-Gaspar, 2009; Huynh & Fulligni, 2010; Matos, Gaspar et al., 2006).

On the other hand, cross-cultural transitions set higher demands over the adolescents' social skills and adjustment. Social skills consist on a specific set of acceptable behaviors, which are learned and facilitate interaction with others (Gresham, Cook, Vance, Elliot, & Kettler, 2010). They are critical in helping adolescents to understand and to adjust to different social contexts. Adolescents with good social skills are better adjusted than their counterparts with reduced social skills. Also, they are less likely to have negative social, emotional and academic outcomes (Brown & Larson, 2009; Steedly, Schwartz, Levin, & Lucas, 2008).

The aim of this study was to compare the social skills of 157 immigrant and 250 native Portuguese adolescents, and to examine its associations with indicators of the adolescents' academic adjustment, namely school retention, school absences and average grades.

Method

Participants: Participants were 407 adolescents (157 immigrants and 250 native), attending elementary school and high school. The mean age was 14.11 years ($SD = 1.91$; range: 10 - 18). The majority (54.55%) were girls. As for the immigration status, 72.44% of the adolescents were first-generation immigrants and 27.56% were second-generation immigrants. Their countries of origin were Africa (28.29%), Brazil (15.13), Eastern European countries (23.68%) and other European countries (32.89%). The majority of adolescents lived in a two-parent family (75.2%).

Instruments: The socio-demographic questionnaire (Lemos, Nunes & Ayala-Nunes, 2013) gathered data such as adolescent's age and gender, immigration status, mother and father's age, parents' work status, labor qualification and educational level. Information regarding school performance by the students was also collected, including educational level, school retention, school absences and average grades.

The Social Skills Rating System (SSRS) was developed by Gresham and Elliot (1990) and provides a comprehensive picture of social behaviors, in reference to typically-developing students. The Student Form of the SSRS is a self-report rating scale of social skills and includes the following subscales: Cooperation, Assertion, Self-control and Empathy. For this study we used the Portuguese version (Guimarães et al., 2012). It comprises 39 items to be rated on a scale from 0 (never) to 2 (often) with four subscales: Cooperation ($\alpha=.65$), Assertion ($\alpha=.63$), Self-control ($\alpha=.70$) and Empathy ($\alpha=.79$). Cronbach's alpha for the total score of the SSRS was also computed ($\alpha = .87$).

Procedure: First, school boards were asked and agreed to participate in this study. Informed consent forms were requested and obtained from parents and adolescents. The data collection in the schools took place after having obtained permission from the Directorate General of Innovation and Curricular Development, Ministry of Education. Participation was voluntary and no compensation was offered. The instruments were completed in the classroom with the presence of a trained interviewer.

Statistical analysis: Missing data at the item level were extrapolated using the missing value analysis of SPSS. If more than 10% of the items were missing, the questionnaire was removed from the analyses. Statistical assumptions for parametric analyses were checked following Tabachnick and Fidell's (2007) recommendations, with satisfactory results. Statistical analyses were performed with IBM SPSS-20. Snedecor's F test was used to compare quantitative variables and Pearson's r was used to analyze correlations between scale variables.

Results

In table 1 means, standard-deviations and correlations between studied variables are presented. We observed a negative relationship between social skills and academic failure for native adolescents. In the case of immigrant adolescents, only a mild relationship between self-control and school retention was found.

Table 1 — Means, standard-deviations and correlations

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. SSRS Total	-	.78***	.78***	.80***	.80***	-.16**	-.13*	.23***
2. Cooperation	.78***	-	.38***	.64***	.50***	-.13*	-.14*	.23**
3. Assertion	.73***	.34***	-	.46***	.61***	-.09	-.06	.14*
4. Self-control	.77***	.59***	.36***	-	.42***	-.19**	-.12	.18**
5. Empathy	.82***	.52***	.54***	.43***	-	-.11	-.09	.19**
6. School retention	-.11	-.00	.01	-.19*	-.13	-	.14*	-.37***
7. School non-attendance	-.13	-.09	-.09	-.10	-.13	.03	-	-.07
8. Average grades	-.04	-.08	-.05	.03	-.01	-.17*	.18*	-
M Native adolescents (SD)	56.61 (9.81)	15.42 (2.80)	12.83 (2.14)	12.97 (3.31)	15.38 (3.14)	0.64 (1.02)	0.94 (1.36)	3.21 (0.84)
M Immigrant adolescents (SD)	56.46 (9.02)	15.24 (2.64)	12.75 (2.87)	12.89 (2.99)	15.59 (3.16)	0.62 (0.93)	1.31 (1.49)	3.11 (0.98)

Note: Native adolescents' scores on upper-right section and immigrant adolescents' scores on lower-left section. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Immigrant students reported greater school absenteeism when compared to native students ($F(1, 404) = 6.67, p = .01$). However, we did not observed significant differences between immigrant and native adolescents in other academic achievement variables (Table 2).

Table 2 — Academic achievement in immigrant and native adolescents

	IMMIGRANT		NATIVE		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
School retention	0.62	0.93	0.64	1.03	0.05	.826
School non-attendance	1.31	1.49	0.94	1.36	6.67	.010
Average grades	3.10	0.98	3.21	0.84	1.25	.265

We did not observed significant differences between immigrant and native adolescents in social skills (Table 3).

Table 3 — Social skills in immigrant and native adolescents

	IMMIGRANT		NATIVE		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Cooperation	15.24	2.64	15.42	2.80	0.43	.514
Assertion	12.75	2.87	12.83	3.14	0.08	.779
Self-control	12.89	2.99	12.97	3.31	0.06	.805
Empathy	15.59	3.16	15.38	3.14	0.41	.521

Regarding gender differences, both native and immigrant girls reported higher levels of empathy and fewer school retention years than boys. Native girls also showed better social skills on cooperation than native boys (Table 4 and 5).

Table 4 — Differences between native boys and girls

	GIRLS		BOYS		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Cooperation	16.02	2.61	14.72	2.86	14.00	.000
Assertion	12.73	2.97	12.96	3.35	0.33	.568
Self-control	13.25	3.16	12.64	3.47	2.11	.147
Empathy	16.26	2.63	14.33	3.39	25.99	.000
School retention	0.46	0.88	0.86	1.14	9.97	.002
School non-attendance	0.88	1.29	1.01	1.42	0.60	.439
Average grades	3.30	0.80	3.11	0.87	3.09	.080

Table 5 — Differences between immigrant boys and girls

	GIRLS		BOYS		<i>F</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Cooperation	57.31	9.15	55.44	8.83	1.69	.195
Assertion	15.56	2.42	14.86	2.85	2.76	.098
Self-control	12.40	2.97	13.17	2.71	2.85	.093
Empathy	13.12	3.03	12.62	2.94	1.07	.303
School retention	16.24	3.06	14.79	3.11	8.68	.004
School non-attendance	0.42	0.71	0.86	1.10	9.17	.003

Discussion

Overall, no significant differences were found between immigrant and native adolescents, neither in social skills nor in the academic outcomes assessed, which suggests that the immigrant adolescents participating in our study are as well adapted in the studied variables as the native adolescents.

Similarly to the results found in the study conducted by Maleck and Elliot (2002), our data indicate that social skills are positively associated with a good adaptation to the school context and to school grades. This result highlights the importance of social skills in academic performance. So, in order to be able to learn one has to interact, cooperate, focus attention, and to regulate one's own behavior (Guimarães et al., 2012). Therefore, adolescents who are not capable of acquiring and showing good social skills may face further difficulties in dealing with new challenges, which may result in poorer academic outcomes.

Furthermore, self-control had a significant impact in the academic results (grades). This association has been found in other studies with both non-immigrant samples (Mansfield, Pinto, Parente, & Wortman, 2009) and immigrant samples (Guimarães et al., 2012). Duckworth, Quinn and Goldman (2011) suggested that this is due to the fact that self-control is a main social skill for the completion of any learning activity in the classroom, as well as of tasks performed at home, such as studying or doing homework.

Another result worth mentioning concerns the differences found between groups of adolescents according to gender. Concerning the immigrant group, girls scored significantly higher on empathy. This result has been reported in a previous study by Garaigordobil (2009). According to Feshbach and Feshbach (2009), this is an essential aspect of social and emotional development and may significantly contribute to the adolescents' success both in social and in learning contexts. In the native adolescents' group, girls scored higher on cooperation, empathy and also overall social skills than boys. These results suggest that girls from our sample perceived themselves as better equipped than boys in those abilities in which social interaction competences depend on.

Finally, some limitations of this study need to be highlighted. The results must be analysed with some care as future research is needed to verify in greater detail the associations observed between some of the variables studied, to redefine the variable

academic outcome (grades) by introducing other measures and information sources about the adolescent's academic performance (e.g., the adolescent's perception about school and learning, teachers, etc.). Also, it is important in a future study to introduce measures of the adolescent's health and well-being.

Conclusion

Adolescence is a challenging period, with socio-emotional changes occurring in the sense of self, of significant others in adolescents' life and also, in the importance of peers. In the case of immigrant adolescents, the acculturation process intensifies the psychosocial problems that tend to occur in this stage of development, particularly significant changes in the notion of individual identity, because immigrant adolescents grow up between two distinct social and cultural patterns.

Social skills have been pointed out on several investigations as both an asset and a buffering factor for risk behaviors and outcomes. Psychological interventions aimed at developing and at promoting social competencies must be considered as an added value, particularly in immigrant adolescents adapting to a new country and to a new school context.

This type of intervention will enable, facilitate and support adolescents with less contextual resources, contributing to their integration and adaptation. As Chang and Le (2010) advocated, it is important to promote social skills, such as empathy and cooperation, both in immigrant and non-immigrant adolescents, in order to contribute to a society that supports multiculturalism and, indirectly, promotes better academic outcomes.

Acknowledgements

This study was partially financed by *Fundação para a Ciência e a Tecnologia* of Portugal.

Referencias

- Bandeira**, M., Rocha, S., Freitas, L., Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 541-549.
- Bandeira**, M., Rocha, S., Souza, T., Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: Características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia*, 11(2), 199-208.
- Berry**, J. (1980). Acculturation as a varieties of adaptation. In A. Padilla (Ed.), *Acculturation: Theory, models and findings* (pp. 9-25). Boulder, CO: Westview Press.
- Brown**, B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In R. Larven & L. Steiberg (Ed.). *Handbook of adolescent psychology* (pp. 74-103). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Chang**, J., & Le, T.N. (2010) Multiculturalism as a dimension of school climate: the impact on the academic achievement of Asian American and Hispanic youth. *Cultural Diversity Minor Psychology*, 16 (4), 485-492.
- Duckworth**, A., Quinn, P., & Goldman, S. (2011). What no child left behind leaves behind: a comparison of the predictive validity of self-control and IQ for standardized test scores and report card grades. *Journal of Educational Psychology*, 104 (2), 439-451
- Feshbach**, N. & Feshbach, S. (2009). Empathy and education. In Decety, J & Ickes, W. *The social neuroscience of empathy* (pp. 85-98). Massachusetts: Institute of Technology.
- Garaigordobil**, M. (2009) A comparative analysis of Empathy in childhood and adolescence: gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (2), 217-235.
- Gaspar**, T., & Matos-Gaspar, M. (2009). Adolescents lifestyles, ethnicity and socioeconomic status in Portugal. *Cognition, Brain, Behavior*, 8, (1), 49-57.
- Gaspar**, T., Matos, M., Ribeiro, J. & Leal, I. (2006). Qualidade de vida e bem-estar em crianças e adolescentes. *Revista Brasileira Cognição*, 2 (2), 28-34
- Gresham**, F., Cook, C., Vance, M., Elliot, S., & Kettler, R. (2010). Cross informant agreement for ratings for social skill and problem behavior ratings: An investigation of the social skills improvement system-rating scales. *Psychological Assessment*, 22 (1), 157-166.
- Gresham**, F., & Elliot, S. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: AGS.
- Guimarães**, S., Lemos, I., & Nunes, C. (2012). Social competence and academic achievement in immigrant adolescents in Portugal. *Análisis y Modificación de Conducta*, 38(157-158), 7-38.

- Huynh, V., & Fuligni, A. (2010)** Discrimination Hurts: The Academic, Psychological, and Physical Well-Being of adolescents. *Journal of research on adolescence, 20*, (4), 916-941.
- Lansford, J., Deater-Deckard, K., & Bornstein, M. (2007).** *Immigrant families in contemporary society*. New York: Guilford Press.
- Lemos, I., Nunes, C., & Ayala Nunes, L. (2013).** Quality of life and stressful life events in first and second generation immigrant adolescents. *Journal of Spatial and Organizational Dynamics - Discussion Papers, 14*, 67-80.
- Lemos, M., & Meneses, H. (2002).** A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 18* (3), 267-274.
- Maleck, C. & Elliot, S. (2002).** Children's behaviours as predictors of academic achievement: a longitudinal analysis. *School psychology Quarterly, 17* (1), 1-23.
- Mansfield, P., Pinto, B., Parente, D., & Wortman, W. (2009)** College students and academic performance: a case of taking control. *NASPA Journal, 46*, 502-518.
- Martins, E. & Silva, J. (2000).** *Cultura(s) e diversidade. Diversidade e Multiculturalidade*. Lisboa: ISPA.
- Neto, F. (2003).** *Estudos de Psicologia Intercultural: Nós e Outros*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sandberg, S., & Rutter, M. (2005).** The role of acute life stresses. In M. Rutter & E. Taylor (Eds). *Child and adolescent Psychiatry*, (pp. 287-298). Oxford: Blackwell
- SEF (2011)** *Relatório de imigração fronteiras e asilo 2010*. Oeiras: SEF. Acedido a 4 de Março de 2013 do web site: www.sef.pt
- Steadly, k., Schwartz, S., Levin, M., & Luke, S. (2008).** Social skills and academic achievement. *Evidence for Education, 3* (2). Acedido a 3 de Março de 2013 do web site: <http://nichcy.org/wp-content/uploads/docs/eesocialskills.pdf>
- UNICEF (2009).** Children in immigrant families in eight affluent countries. Florence: Innocenti Research Centre. Acedido a 7 de Fevereiro de 2013 do web site: www.unicef-irc.org/publications.

Ensino da linguagem escrita e resultados em leitura / Written language teaching and reading outcomes

Sérgio Gaitas

*ISPA - Instituto Universitário de Ciências
Psicológicas Sociais e da Vida (Portugal)*
sergiogaitas@gmail.com

Margarida Alves Martins

*ISPA - Instituto Universitário de Ciências
Psicológicas Sociais e da Vida (Portugal)*
mmartins@ispa.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: Avaliações nacionais e internacionais sublinham que muitos alunos portugueses não têm sucesso na aprendizagem da leitura. Contudo, é importante analisar quais as práticas de ensino que contribuem para o sucesso nesta aprendizagem e para um maior envolvimento dos alunos na cultura escolar. Alguns trabalhos reclamam a superioridade do ensino explícito das correspondências grafema-fonema face ao ensino destas correspondências de forma implícita. Outros ainda defendem que este ensino deverá ser incorporado em atividades contextualizadas.

Objetivos: O objetivo deste trabalho foi o de perceber as relações entre diferentes práticas de ensino da linguagem escrita e a aprendizagem da leitura. **Metodologia:** Participaram neste estudo 15 professores do 1º ano de escolaridade de escolas públicas e os seus 308 alunos provenientes de meios socioculturais diversificados. As práticas de ensino da leitura dos professores foram avaliadas a partir das respostas a um questionário e a partir de observações de sala de aula. Foram identificados 3 grupos de professores. O primeiro grupo caracteriza-se por práticas essencialmente focadas no ensino explícito das correspondências grafema-fonema; o segundo grupo

realça a leitura e escrita livres e o ensino implícito das correspondências grafema-fonema; o terceiro grupo caracteriza-se por práticas que combinam leitura e escrita livres com o ensino explícito das correspondências grafema-fonema integradas em atividades contextualizadas. O nível de escolaridade dos pais dos alunos destes três grupos de professores era equivalente. As competências de leitura dos alunos foram avaliadas através de uma prova de leitura de palavras e de uma prova de compreensão, passadas no final do 1º ano de escolaridade. **Resultados:** Os alunos do terceiro grupo obtiveram melhores resultados, em ambas as provas, que os alunos dos outros dois grupos, não existindo diferenças entre o desempenho dos alunos do primeiro e do segundo grupo. Estes resultados verificam-se independentemente do nível sociocultural de origem das crianças. **Conclusão:** As práticas que combinam leitura e escrita livres com o ensino explícito das correspondências grafema-fonema integradas em atividades contextualizadas parecem ser as mais eficazes no que diz respeito ao sucesso na aprendizagem da leitura no final do 1º ano de escolaridade.

Palavras-chave: práticas de ensino, 1º ano de escolaridade, leitura

Abstract

Conceptual Framework: National and international assessments underline that many Portuguese children do not succeed in learning to read. Therefore, it is important to analyze which instructional practices can contribute to a greater involvement of children in the school culture and to children's reading outcomes. Some studies claim the superiority of explicit teaching of grapheme-phoneme correspondences compared to the teaching of these correspondences implicitly. Yet others argue that teaching grapheme-phoneme correspondences should be incorporated into contextualized activities. **Objectives:** The aim of this study was to analyze the impact of different teaching practices in written language on children's reading outcomes. **Method:** Participants were 15 first grade teachers from public schools and their 308 pupils from heterogeneous socioeconomic backgrounds. Teachers' practices were characterized, using a questionnaire and classroom observations. Three groups of teachers were identified. The first group is characterized by practices mainly focused on explicit teaching of grapheme-phoneme correspondences; the second group emphasizes spontaneous reading and writing activities and implicit teaching of grapheme-phoneme correspondences; the third group is characterized by practices

that combine spontaneous reading and writing activities with the explicit teaching of grapheme-phoneme correspondences incorporated in contextualized activities. The three groups were equivalent concerning parents' educational level. Children's reading skills were assessed at the end of the first grade, using a word reading test and a reading comprehension one. **Results:** Children from the third group had better results in both tests than children from the other two groups. There were no differences between the first and the second group. Results were independent of children's socio-cultural background. **Conclusion:** The most effective practices concerning children's success in learning to read at the end of first grade seem to be those that combine spontaneous reading and writing activities with the explicit teaching of grapheme-phoneme correspondences incorporated in contextualized activities.

Keywords: instructional practices, first grade, reading

Enquadramento conceptual

A aprendizagem da linguagem escrita é uma das aprendizagens fundamentais a desenvolver no início da escolaridade obrigatória. Esta aprendizagem favorece não só os resultados escolares em outras áreas curriculares, para as quais o domínio da linguagem escrita é essencial, como tem importância para o futuro e para a inserção de adultos numa sociedade em que a linguagem escrita ocupa um lugar de destaque (Adams, 1990; Byrne, Fielding-Barnsley & Ashley, 2000; Snow, 2002). Todavia, apesar da atenção considerável que a linguagem escrita tem tido nos recentes esforços para a melhoria do ensino em Portugal, especialmente nos primeiros anos de escolaridade, existem ainda muitos alunos que não desenvolvem com sucesso as suas capacidades de leitura e escrita. Esta é a conclusão de avaliações nacionais e internacionais que revelam baixos níveis de literacia entre os estudantes portugueses. Por exemplo, a última comparação internacional realizada pelo *Program for International Student Assessment* (PISA) mostra que, em relação à pontuação global na escala de leitura, Portugal está na 27ª posição com diferenças significativas abaixo da média da OECD (OECD, 2010). Também a avaliação nacional realizada pelo Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação e Ciência (GAVE) indica que aproximadamente 20% dos alunos não alcança resultados satisfatórios na aprendizagem da Língua Portuguesa no final do 1º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, GAVE, 2012). Contudo, se estes resultados realçam as dificuldades na aquisição e

desenvolvimento da linguagem escrita nas fases iniciais de aprendizagem, eles não descrevem as práticas de ensino mobilizadas pelos professores.

Vários trabalhos tentaram mostrar a importância dos primeiros anos de escolaridade para o sucesso na aprendizagem da linguagem escrita, nomeadamente o primeiro ano da escolaridade obrigatória. Francis, Shaywitz, Steubing, Shaywitz e Fletcher (1996) reportaram que 74% dos alunos com dificuldades em leitura até ao terceiro ano de escolaridade mantém essa dificuldade pelo menos até ao nono ano de escolaridade. Outros estudos como os de Juel (1988), Torgesen, Wagner e Rashotte (1997) e Foster e Miller (2007) mostraram que essa relação surge mesmo antes do terceiro ano. Com efeito, Juel (1988) demonstrou que 9 em 10 alunos com dificuldades na leitura de palavras no primeiro ano de escolaridade são leitores com dificuldades no quarto ano de escolaridade. Também Torgesen et al. (1997) encontraram que 8 em cada 10 alunos com dificuldades severas na leitura de palavras no final do primeiro ano de escolaridade apresentaram um desempenho na leitura de palavras claramente inferior à média no início do terceiro ano de escolaridade. Mais recentemente Foster e Miller (2007), num estudo longitudinal do primeiro ao terceiro ano de escolaridade com uma amostra composta por 12.621 alunos, relatam que as dificuldades na aquisição da linguagem escrita encontradas nos anos iniciais de escolaridade (pré-escolar e primeiro ano), nomeadamente as capacidades de compreensão, têm tendência a aumentar com o avanço na escolaridade (terceiro ano). Face a estes resultados parece confirmar-se que a ideia amplamente divulgada de que as dificuldades iniciais dos alunos face à aquisição da linguagem escrita vão minorando com o avanço da escolaridade carece de fundamentação científica (Foorman, Francis, Shaywitz, Shayvitz & Fletcher, 1997), realçando-se igualmente a importância do início da escolaridade. Esta ideia foi confirmada por Dombek e Connor (2012) ao mostraram que as dificuldades na leitura são a maior causa de retenções no final do primeiro ano de escolaridade.

Sabe-se atualmente que existem diferentes fatores que podem estar na causa do insucesso da aprendizagem da linguagem escrita, nomeadamente questões cognitivas, linguísticas, emocionais, sociais e culturais entre outras. Contudo, quando colocamos a questão sobre quais as práticas dos professores que favorecem o desenvolvimento da linguagem escrita, torna-se necessário refletir sobre contributo da investigação que tem sido feita sobre escolas eficazes. Esta área de investigação tem realçado diferentes características a diferentes níveis. A nível da própria escola,

das práticas do professor e do próprio aluno (e.g. Denton, Foorman & Mathes, 2003). Este trabalho pretende sobretudo centrar-se na análise das práticas dos professores, pois abordagens multinível de eficácia escolar têm revelado que mais de 75% da variabilidade dos resultados dos alunos pode ser explicada pelas práticas dos seus professores (e.g. Muijs, 2006; Muijs & Reynolds, 2002).

Considerando as práticas dos professores relativamente ao ensino da linguagem escrita no primeiro ano de escolaridade, os resultados sobre práticas eficazes têm sido controversos.

Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider e Mehta (1998) pretenderam investigar o papel das práticas do ensino do professor na leitura de palavras e na compreensão em 285 alunos do primeiro e do segundo ano de escolaridade. Os professores foram treinados em três programas de sala de aula que diferiam no grau de explicitação das correspondências grafema-fonema: a) direto e sistemático; b) implícito e c) incorporado. Os resultados revelaram que as crianças que receberam ensino direto das correspondências grafema-fonema tiveram melhores resultados no final de ano na prova de leitura de palavras do que os alunos que receberam este ensino de forma implícita. No que diz respeito à prova de compreensão, Foorman et al. (1998) referem que não existem diferenças significativas. Contudo, salientam que existe uma tendência no mesmo sentido das diferenças encontradas na prova de leitura de palavras.

Também Connelly, Johnston e Thompson (2001), estudaram o impacto das práticas de dois professores na compreensão e na leitura de palavras dos seus alunos no final do primeiro ano de escolaridade. A distinção essencial entre as práticas dos dois professores residia no facto de um dos professores centrar as suas práticas no ensino explícito das relações entre letras e som, nas suas sequências (incluindo os padrões de escrita), e na pronúncia dos sons correspondentes. O outro professor não abordava estas correspondências e, sempre que o fazia, fazia-o de forma implícita. 22 alunos compunham a turma do primeiro professor e 26 compunham a turma do segundo. Os resultados indicaram que não existiram diferenças no que diz respeito ao número de palavras lidas corretamente, mas existiram na prova de compreensão. Connelly et al. (2001) referem que os alunos que recebem ensino explícito das relações entre letras e sons obtiveram melhores resultados na prova de compreensão do que os alunos que vêm estas correspondências abordadas de forma implícita.

Um outro trabalho que pretendeu analisar o impacto das práticas dos professores na competência de leitura dos alunos no final do ano de escolaridade foi o de Jiménez e Guzmán (2003). Os autores investigaram se a capacidade de leitura de palavras variava se os professores focassem o seu ensino no código da linguagem escrita ou se privilegiassem aspetos ligados à compreensão (*code-oriented* vs. *meaning-oriented*). Participaram neste estudo 8 professores a lecionar no primeiro e no segundo ano de escolaridade, 4 em cada uma das abordagens, e os seus 202 alunos. Os resultados indicaram que os alunos do segundo ano de escolaridade tinham melhor desempenho que os alunos do primeiro ano de escolaridade. Indicaram também que os alunos dos professores que privilegiavam os aspetos de compreensão (*meaning-oriented*) eram mais lentos e cometiam mais erros do que os professores que centravam as suas práticas no código da linguagem escrita (*code-oriented*).

Todos os trabalhos apresentados anteriormente sublinham que os alunos obtêm melhores resultados quando as práticas de ensino dos seus professores se focam sobretudo no ensino explícito das correspondências grafema-fonema comparativamente a professores com outros tipos de práticas.

Outros trabalhos têm revelado resultados diferentes dos discutidos anteriormente. Por exemplo, Pressley, Rankin e Yokoi (1996), através da caracterização das práticas de 83 professores com os melhores resultados no ensino da leitura, reportam que os professores utilizam em simultâneo práticas baseadas no contexto e práticas mais abstratas. Por exemplo, os professores trabalham em simultâneo: a) reconhecimento de letras e princípio alfabético; b) convenções da escrita; c) correspondências grafema-fonema; d) vocabulário; e) compreensão; f) escrita de textos e; g) pensamento crítico, etc. Pressley et al. (1996) relatam ainda que estes professores consideram necessário um ensino mais sistemático das correspondências grafema-fonema aos alunos com dificuldades, contudo pensam que todos os alunos devem trabalhar a leitura e a escrita de textos.

Pressley et al. (2001) compararam as práticas dos professores de alunos com bons resultados com as práticas dos professores de alunos com piores resultados. Trinta turmas (professores e os respetivos alunos) participaram neste estudo. Pressley et al. (2001) concluem que os professores com melhores resultados não favorecem em particular nenhuma teoria de iniciação formal à linguagem escrita (*phonics* vs. *whole-language*), mas realçam a articulação destes elementos entre si como o elemento chave para o ensino eficaz. Outros trabalhos descrevem práticas semelhantes (e.g.

Flynn, 2007; Morrow, Tracey, Woo & Pressley, 1999; Pressley, 2006; Pressley, Roehrig, Bogner, Raphael, & Dolezal, 2002; Wray, Medwell, Fox & Poulson, 1999, 2000).

Igualmente nesta linha de investigação Denton, Foorman e Mathes (2003) tentaram descrever as características de 5 escolas que têm sistematicamente alcançado bons resultados no ensino da leitura. Denton et al. (2003) sublinham que, independentemente do objetivo ser intervenção ou prevenção, os elementos presentes nas práticas dos professores destas escolas contemplam em simultâneo: a relação entre grafemas e fonemas, a fluência no reconhecimento de palavras e no processamento de texto, a construção de significado, o desenvolvimento do vocabulário, a escrita e o desenvolvimento ortográfico.

Mais recentemente alguns trabalhos têm chamado a atenção para a interação entre as práticas dos professores e as características dos alunos, sublinhando a ideia que a manutenção sistemática do mesmo tipo de práticas poderá beneficiar alunos com determinadas características e prejudicar outros (Piasta, Connor, Fishman, & Morrison, 2009). Por exemplo, Foorman, Schatschneider, Eakin, Fletcher, Moats e Francis (2006) mostraram que as competências iniciais na leitura de palavras no início do primeiro ano de escolaridade eram um bom indicador para as competências de leitura no final do primeiro ano de escolaridade. Contudo, se alunos com boas competências iniciais de leitura tivessem professores que centrassem as suas práticas no ensino das correspondências grafema-fonema, no ensino da gramática e na mecânica da escrita, estes alunos iriam ter piores resultados no final do que no início do ano.

Objetivos

O objetivo deste trabalho foi o de perceber as relações entre diferentes práticas de ensino da linguagem escrita e a aprendizagem da leitura em alunos provenientes de meios socioculturais diversificados.

Metodologia

Participantes

Participaram neste estudo 15 professores do 1º ano de escolaridade e os seus 308 alunos provenientes de meios socioculturais diversificados. A média das idades dos professores participantes situa-se nos 44 anos ($DP=8$) e a média do tempo de experiência docente situa-se nos 20 anos ($DP=9$). No que diz respeito aos alunos, a média das idades situa-se nos 84 meses ($DP=5$). Para constituir esta amostra foram selecionados 5 professores de três grupos distintos identificados a partir da resposta a um questionário equivalentes no que diz respeito à escolaridade dos pais dos seus alunos. O primeiro grupo caracteriza-se por práticas essencialmente focadas no ensino explícito das correspondências grafema-fonema (código); o segundo grupo realça a leitura e escrita de textos e o ensino implícito das correspondências grafema-fonema (compreensão); o terceiro grupo caracteriza-se por práticas que combinam leitura e escrita de textos com o ensino explícito das correspondências grafema-fonema integradas em atividades contextualizada (código/compreensão).

Foi ainda realizada uma observação de sala de aula com a duração de 60 minutos com o objetivo de validar as respostas dadas no questionário. As observações de sala de aula foram analisadas a partir de uma grelha adaptada de Connor et al. (2011). A adaptação da grelha resultou em 10 categorias. 5 Categorias que reenviam para o código, onde as atividades se focam especificamente em ensinar os alunos a dominar as letras e os sons (Correspondências grafema-fonema; Escrita de palavras isoladas; Leitura de palavras isoladas; Leitura repetida do mesmo texto; Cópias e ditados). E 5 categorias que reenviam para a compreensão, onde as atividades têm como objetivo construir significado a partir de textos (Estratégias de compreensão; Ensino de vocabulário; Leitura de textos; Escrita de textos; Organizar frases). Os 5 professores selecionados foram também aqueles em que existiu congruência entre a resposta ao questionário e as práticas observadas.

Instrumentos

A aprendizagem da leitura foi operacionalizada a partir de dois instrumentos: a) uma prova de leitura oral de palavras (Alves Martins & Simões, 2008) e b) uma prova de compreensão (Simões & Alves Martins, no prelo). A prova de leitura de palavras era constituída por 32 palavras, que variam em função da regularidade, da frequência, da dimensão e da estrutura silábica, distribuídas aleatoriamente ao longo da prova. A prova foi apresentada individualmente em suporte de papel. Foram dadas as seguintes instruções: “Lê, em voz alta, as palavras que se seguem, o melhor que tu fores capaz e o mais rapidamente que conseguires.” Foi cronometrado o tempo de realização desta prova e calculado o número de palavras corretamente lidas por minuto.

Na prova de compreensão os alunos tinham que estabelecer a associação correta entre frases e imagens. Esta prova tinha um nível de complexidade crescente. Numa primeira parte eram apresentadas frases e imagens devendo as crianças fazer a correspondência entre cada frase e cada imagem (8 itens). Numa segunda parte cada frase era acompanhada por 3 imagens, devendo as crianças escolher a imagem que melhor correspondia a cada frase (8 itens). Numa terceira parte cada imagem era acompanhada por 4 frases devendo as crianças escolher a frase que correspondia à imagem (8 itens). Foram dados 10 minutos para a realização da prova. Foi cotado um ponto por cada resposta certa.

Procedimento

Inicialmente foi pedida autorização para a realização deste estudo junto do Ministério da Educação. Procedeu-se à caracterização das práticas dos professores como descrito anteriormente, sendo que apenas participaram no estudo os professores que as suas práticas relatadas foram coincidentes com as práticas observadas. Seguidamente Foi enviada uma carta para os encarregados de educação pedindo autorização para a participação dos seus educandos com uma breve explicação do estudo a realizar.

Para a administração da prova de leitura oral de palavras foi sempre solicitada uma sala próxima da sala de aula para que cada criança estivesse individualmente com o

investigador, reduzindo ao máximo o número distrações. A prova de compreensão foi aplicada em contexto de sala de aula assegurando que cada criança não conseguia copiar por nenhum outro colega.

Resultados

O Quadro 1 apresenta a estatística descritiva para as duas provas realizadas de acordo com o grupo a que pertencem os alunos, ou seja, as práticas dos seus professores.

Quadro 1 — Estatística descritiva das provas de leitura de acordo com as práticas dos professores

	GRUPO					
	Código		Compreensão		Código/Compreensão	
	M	DP	M	DP	M	DP
Leitura de palavras	7.80	1.99	12.28	1.54	18.24	1,56
Compreensão	14.25	.91	14.38	.71	19.94	.72

De acordo com os dados apresentados no Quadro 1 podemos verificar que, em média, os alunos dos professores do grupo Código/Compreensão apresentam melhores resultados do que os alunos dos professores do grupo Compreensão seguidos pelos alunos do grupo Código em ambas as provas realizadas.

Para se perceber as relações entre diferentes práticas de ensino da linguagem escrita e a aprendizagem da leitura no final do 1º ano de escolaridade foi realizada uma MANOVA utilizando o grupo ao qual pertenciam os professores como variável independente, os resultados das provas de leitura oral e compreensão como variáveis dependentes. Foi ainda utilizado como covariável a escolaridade da mãe de cada aluno.

Os resultados indicam que existem diferenças quer no desempenho na prova de leitura oral de palavras $F(2, 307) = 8.706, p < .001$, quer na prova de compreensão $F(2, 307) = 18.911, p < .001$.

As comparações múltiplas LSD revelaram que em ambas as provas as diferenças são entre o grupo código/compreensão e os restantes grupos (grupo código e grupo compreensão). Esta análise revelou também que não existiram diferenças entre o grupo código e o grupo compreensão em ambas as provas realizadas.

Conclusão

O objetivo deste trabalho foi o de perceber as relações entre diferentes práticas de ensino da linguagem escrita e a aprendizagem da leitura em alunos provenientes de meios socioculturais diversificados no final do 1º ano de escolaridade.

Os resultados obtidos indicam que os professores que combinam nas suas práticas leitura e escrita de textos com o ensino explícito das correspondências grafema-fonema (Código/Compreensão) obtêm melhores resultados do que os professores que se focam predominantemente no ensino explícito das correspondências grafema-fonema (Código) e do que os professores que se centram na leitura e escrita de textos e no ensino implícito das correspondências grafema-fonema (Compreensão). Os resultados obtidos indicam ainda que não existem diferenças no desempenho entre os alunos dos professores que se centram predominantemente no Código e os alunos dos professores que se centram sobretudo na Compreensão.

Estes resultados contradizem a investigação que tem reclamado a superioridade do ensino das correspondências grafema-fonema como forma privilegiada do início do ensino da linguagem escrita (e.g. Foorman et al., 1998).

Nos resultados aqui revelados os alunos dos professores que se focam no ensino das correspondências grafema-fonema não obtêm melhores resultados na prova de compreensão, como proposto por Connelly et al. (2001), nem na prova de leitura oral de palavras, como sugerido na pesquisa de Jiménez e Guzmán (2003).

Os resultados aqui reportados vão de encontro aos resultados dos estudos que postulam a combinação de atividades mais contextualizadas, como por exemplo a leitura e a escrita de textos, com atividades menos contextualizadas, como por exemplo o ensino das correspondências grafema-fonema, como o elemento chave no ensino e aprendizagem da leitura (e.g. Denton et al., 2003; Morrow et al., 1999; Pressley, 2005, 2006; Pressley et al., 1996; Pressley et al., 2001). Ou, dito de outra forma, a articulação entre teorias aparentemente contraditórias (*phonics* vs. *whole-language*) parece assumir-se como o elemento potenciador do ensino e aprendizagem da leitura para todos os alunos (Pressley, 2006). Esta combinação de atividades poderá facilitar o estabelecimento de relações entre os diferentes níveis de conhecimento (letra, palavra, frase e texto) reduzindo a complexidade da linguagem escrita e favorecendo a sua aquisição.

É consensual a necessidade de aprendizagem das correspondências grafema-fonema para o bom desenvolvimento da leitura. Contudo, apesar de esta aprendizagem poder ser um bom início, ela é manifestamente insuficiente. É fundamental que os professores promovam atividades e situações onde os alunos possam praticar esse conhecimento durante atividades reais de leitura e escrita. É por esta razão que os resultados aqui apresentados se revelam como pertinentes. Sobretudo porque este tipo de práticas emerge como obtendo os melhores resultados na aprendizagem da leitura quando comparadas com práticas que se focam predominantemente num ou noutro aspeto do ensino da leitura.

Nota:

Esta investigação foi financiada pela FCT com a referência SFRH/BD/64630/2009.

Referencias

- Adams, M. J.** (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Alves Martins, M., & Simões, E.** (2008). Teste de Reconhecimento de Palavras para os dois primeiros anos de escolaridade. In A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilíbrios.
- Byrne, B., Fielding-Barnsley, R., & Ashley, L.** (2000). *Effects of Preschool Phoneme Identity Training after Six Years: Outcome Level Distinguished from Rate of Response*. *Journal Of Educational Psychology*, 92(4), 659-67.
- Connelly, V., Johnston, R., & Thompson, G.** (2001). The Effect of Phonics Instruction on the Reading Comprehension of Beginning Readers. *Reading And Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14(5-6), 423-57.
- Connor, C., Morrison, F. J., Schatschneider, C., Toste, J. R., Lundblom, E., Crowe, E. C., & Fishman, B.** (2011). Effective Classroom Instruction: Implications of Child Characteristics by Reading Instruction Interactions on First Graders' Word Reading Achievement. *Journal Of Research On Educational Effectiveness*, 4(3), 173-207.
- Denton, C., Foorman, B. R., & Mathes, P. G.** (2003). Schools that "Beat the Odds": Implications for reading instruction. *Remedial and Special Education*, 24, 258-261.
- Dombek, J., & Connor, C.** (2012). Preventing Retention: First Grade Classroom Instruction and Student Characteristics. *Psychology In The Schools*, 49(6), 568-588.

- Flynn, N.** (2007). What Do Effective Teachers of Literacy Do? Subject Knowledge and Pedagogical Choices for Literacy. *Literacy*, 41(3), 137-146.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., & Fletcher, J. M.** (1997). The case for early reading intervention. In B. A. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (pp. 243-264). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C., & Mehta, P.** (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal Of Educational Psychology*, 90(2), 37-55.
- Foster, W. A., & Miller, M.** (2007). Development of the Literacy Achievement Gap: A Longitudinal Study of Kindergarten through Third Grade. *Language, Speech, And Hearing Services In Schools*, 38(3), 173-181.
- Foorman, B. R., Schatschneider, C., Eakin, M. N., Fletcher, J. M., Moats, L. C., & Francis, D. J.** (2006). The Impact of Instructional Practices in Grades 1 and 2 on Reading and Spelling Achievement in High Poverty Schools. *Contemporary Educational Psychology*, 31(1), 1-29.
- Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A., & Fletcher, J. M.** (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 3-17.
- Jiménez, J., & Guzmán, R.** (2003). The influence of code-oriented versus meaning-oriented approaches to reading instruction on word recognition in the Spanish language. *International Journal Of Psychology*, 38(2), 65.
- Juel, C.** (1988). Learning to Read and Write: A Longitudinal Study of 54 Children from First through Fourth Grades. *Journal Of Educational Psychology*, 80(4), 437-47.
- Ministério da Educação (2009).** *Programa de português do ensino básico*. DGIDC: Lisboa.
- Morrow L., Tracey, D. H., Woo, D. G., & Pressly, M.** (1999). Characteristics of exemplary first-grade literacy instruction. *Reading Teacher*, 52(5), 462-476.
- Muijs, D.** (2006). Measuring Teacher Effectiveness: Some Methodological Reflections. *Educational Research & Evaluation*, 12(1), 53-74
- Muijs, D., & Reynolds, D.** (2002). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? *Journal Of Classroom Interaction*, 37(2), 3-15.
- OECD (2010).** *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*.
- Piasta, S. B., Connor, C., Fishman, B. J., & Morrison, F. J.** (2009). Teachers' Knowledge of Literacy Concepts, Classroom Practices, and Student Reading Growth. *Scientific Studies Of Reading*, 13(3), 224-248.

- Pressley, M.** (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Pressley, M., Rankin-Erikson, J., & Yokoi, L.** (1996). A survey of instructional practices of primary-teachers nominated as effective teachers in promoting literacy. *Elementary School Journal*, 96, 363-384.
- Pressley, M., Roehrig, A., Bogner, K., Raphael, L. M., & Dolezal, S.** (2002). Balanced Literacy Instruction. *Focus On Exceptional Children*, 34(5), 1-14.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C., Morrow, L., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E., & Woo, D.** (2001). A Study of Effective First-Grade Literacy Instruction. *Scientific Studies Of Reading*, 5(1), 35-58.
- Simões, E. & Alves Martins, M.** (no prelo). Prova de compreensão na leitura para o 1º ano de escolaridade. Actas do XII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Braga, Portugal.
- Snow, C. E.** (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A.** (1997). Prevention and Remediation of Severe Reading Disabilities: Keeping the End in Mind. *Scientific Studies Of Reading*, 1(3), 217-34.
- Wray, D., Medwell, J., Fox, R., & Poulson, L.** (1999). Teaching Reading: Lessons from the Experts. *Reading*, 33(1), 17.
- Wray, D., Medwell, J., Fox, R., & Poulson, L.** (2000). The Teaching Practices of Effective Teachers of Literacy. *Educational Review*, 52(1), 75-84.

Questionário de Atitudes Face à Matemática (QAFM) – Desenvolvimento, Construção e Estudo Psicométrico com Crianças e Jovens do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico Português

Soraia Silva

Universidade de Évora (Portugal)

soraia pedrosilva@gmail.com

Adelinda Candeias

Departamento de Psicologia,

Universidade de Évora (Portugal)

adelindacandeias@gmail.com

Resumo

Enquadramento Conceptual: A matemática é considerada uma das disciplinas fundamentais do currículo escolar. Contudo, é assombrada pelo elevado insucesso dos alunos nos diferentes anos de escolaridade. Na tentativa de explicar este baixo rendimento académico, as investigações apontam para uma relação entre a dimensão afectiva do indivíduo (crenças, atitudes e emoções) e os processos de ensino-aprendizagem da matemática (Núñez et al., 2005).

Objetivos: O objetivo central deste estudo é, primeiro, desenvolver um instrumento de avaliação das atitudes face à matemática para crianças e jovens do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico Português, segundo, estudar a relação entre as atitudes face à matemática e variáveis pessoais (sexo e grupo etário) e nível escolar.

Metodologia: Neste estudo participaram 307 alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico de uma Escola de Évora. A partir do estudo psicométrico é possível concluir que o Questionário de Atitudes Face à Matemática (QAFM) apresenta características

psicométricas bastante aceitáveis e, por isso, promissoras para fazer face ao diagnóstico das atitudes face à matemática.

Resultados: A análise dos resultados mostra que não existem diferenças estatisticamente significativas em função do sexo quanto à escala atitudes face à matemática total. Contudo, em função do grupo etário e do ano de escolaridade os alunos revelaram diferenças estatisticamente significativas nos factores interesse e valor percebido, sugerindo que quanto mais experiência académica os alunos têm com a matemática mais desfavoráveis se tornam as suas atitudes.

Conclusão: Atendendo ao impacto pessoal, profissional e social da matemática estes resultados devem ser considerados em programas de promoção do rendimento académico a matemática que contribuam para alunos matematicamente desenvolvidos, conscientes da importância e utilidade da mesma.

Palavras-chave: Atitudes Face à Matemática, Sensibilidade, Fidelidade, Validade

Abstract

Conceptual Framework: Mathematics is considered one of the most crucial subjects of the school curriculum. However, is haunted by the high failure rates of students from different school years. In attempting to explain this low academic results, investigations point to a relationship between affective dimensions (beliefs, attitudes and emotions) and teaching-learning processes (Nuñez et al., 2005).

Objectives: The aim of this study is, first, develop a tool for assessing the attitudes toward mathematics to children and young students from Basic Education in Portugal, second, analyse the relationship between attitudes toward mathematics and personal (gender and age) and academic variables.

Methodology: In this study participated 307 students from Basic Education of a school from Évora. Through the psychometric study is possible conclude that Attitudes Toward Mathematics Questionnaire (ATMQ) has quite acceptable psychometric properties and, therefore, promising for diagnosis of attitudes toward mathematics.

Results: Data showed that doesn't exist a relation between sex and attitudes toward mathematics total scale. However, there is a relation between attitudes toward mathematics and age and school years in interest and perceived value scales, suggesting that over school years students' attitudes grow more negative.

Conclusion: Viewing the personal, professional and social impact of mathematics, these results should be considered in programs to promote academic achievement that will contribute for mathematic development and awareness about the importance and utility of mathematics.

Key-words: Attitudes Toward Mathematics, Sensibility, Fidelity, Validity

1. Introdução

Matemática é tudo e está em todo o lado. No nosso dia-a-dia somos, constantemente, confrontados com os diversos produtos da Matemática. Neste sentido, o conhecimento matemático tornou-se uma ferramenta indispensável à prática de uma cidadania activa e consciente e, por isso, crucial na formação dos cidadãos de amanhã.

Igualmente definida como uma das principais disciplinas curriculares que, tendo ramificações em quase todas as disciplinas do currículo escolar. Contudo, o insucesso escolar dos alunos espelha a relação que, a grande maioria tem com a matemática. De geração em geração tem ficado enraizada a ideia de que a matemática é dona de uma dificuldade quase intrespessável, e que apenas os “génios” com um acréscimo de talento, têm o dom de a tocar.

Mas será a matemática uma disciplina especial? Sim e não. A verdade é que a matemática está acessível a todos, mas as suas especificidades exigem trabalho e dedicação, exigem que se pense e, infelizmente, nem todos os alunos têm essa capacidade suficientemente desenvolvida. Ser bom a matemática é saber pensar.

Embora a matemática seja considerada uma ciência exacta, resolvê-la implica curiosidade, criatividade e reflexão. É neste sentido, que se torna importante promover uma aprendizagem auto-regulada, fornecendo aos alunos um papel pró-activo na aprendizagem escolar e, em concreto, da matemática.

Assim, nas tarefas matemáticas e outras do dia-a-dia, devemos procurar instigar o pensamento, para que as crianças e jovens se envolvam na sua própria aprendizagem, mas não basta que tenham capacidades cognitivas para o fazer, é indispensável que o aluno esteja afectivamente disponível para o conseguir fazer.

Presente, nos mais variados momentos da vida, a afectividade tem um papel importante no ensino e aprendizagem da matemática. De difícil definição este é um

domínio que tem vindo a ser estudado, essencialmente, através das atitudes face à matemática.

2. Enquadramento conceptual

2.1. Atitudes

No âmbito da Psicologia Social o termo “atitude” é considerado um dos conceitos mais antigos e estudados, contudo, vê na sua longa história uma limitação no desenvolvimento de uma definição consensual (Ferreira, 2010; Lima, 2006).

Este conceito foi inicialmente introduzido como um dispositivo explicativo do comportamento humano, uma vez que se acreditava na consistência implícita entre as atitudes e o comportamento (Fishbein & Ajzen, 1975). Esta crença resultou na construção de inúmeras escalas de atitudes perspectivando a previsão do comportamento dos indivíduos (Lima, 2006).

Recentemente Eagly e Chaiken (1993 cit. por Eagly & Chaiken, 2007; Lima, 2006) procurando oferecer uma definição consistente com as perspectivas existentes, definem a atitude como uma tendência psicológica que expressa, a partir da avaliação de determinada entidade, o seu nível de favorecimento ou desfavorecimento. Através desta definição os autores compreendem a atitude como um constructo hipotético que, não sendo observável directamente, corresponde a uma variável latente explicativa da relação que se estabelece entre o indivíduo e o comportamento.

Eagly (2000) salienta que o processo de formação e alteração das atitudes é baseado nos processos cognitivo, afectivo e comportamental. Se por um lado, as crenças, enquanto determinantes cognitivos, formam-se tendo em conta as características dos objectos de atitude e, os atributos associados a estes determinam o carácter favorável ou desfavorável das atitudes. Por outro, as experiências afectivas, isto é, as emoções e sentimentos que os indivíduos experimentam face aos objectos de atitude também participam na sua formação e alteração e, o comportamento informa as pessoas acerca das suas atitudes.

Apesar de não existir uma definição consensual podemos verificar que, se por um lado a atitude é compreendida como um conceito unidimensional que se centra no aspecto avaliativo das mesmas (ponto comum nas diferentes dimensões), por outro, destaca-se o modelo tripartido em que se encontram envolvidos os aspectos cognitivos, afectivos e comportamentais.

2.1.1 As Atitudes Face à Matemática

A matemática além de uma das ciências mais antigas é, igualmente, uma das disciplinas escolares que ao longo do tempo tem vindo a ocupar um lugar de relevo no currículo nacional (Ponte et al., 2007).

Embora a importância das capacidades e conhecimentos matemáticos esteja patente na vida pessoal, profissional e em sociedade existe, no cidadão comum, a ideia de um défice “crónico” de desempenho dos alunos (Leandro, 2006; Viveiros & Lopes, 2010).

Um desses exemplos é o Estudo Internacional PISA (*Programme for International Student Assessment*), patrocinado pela OCDE, que em 2003 analisou com ênfase o domínio da literacia matemática (GAVE, 2004; GAVE, 2007). Os resultados dos alunos portugueses revelaram-se preocupantes, uma vez que estes apresentaram desempenhos abaixo da média da OCDE e bastante distanciados dos valores dos países que obtiveram as melhores classificações médias (GAVE, 2004).

Numa tentativa de responder ao insucesso dos alunos à disciplina de matemática e melhor ensino da mesma, em 2006, o Ministério da Educação desenvolveu um Plano de Acção para a Matemática (PAM) (Viveiros & Lopes, 2010) que visa promover a aquisição do conhecimento matemático e a capacidade para o integrar e adaptar a contextos diversificados, mas também no desenvolvimento de atitudes positivas face à disciplina (Ponte et al., 2007).

Ser bom a matemática não é apenas ser bom a medir ou a fazer contas, é ser curioso e fazer perguntas, é dar sentido aos números (Ruiz, 2001). Mais que tudo ser bom a matemática é saber pensar (Paulos, 1993 cit. por Ruiz, 2001).

Assim como refere Rosário (1997) aprender exige pensar, processo que implica que os alunos se responsabilizem pela sua própria aprendizagem, cabendo-lhes a eles a sua regulação (Leandro, 2006).

Esta auto-regulação compreende qualquer pensamento, sentimento ou acção desenvolvidos pelos próprios alunos com a finalidade de atingir determinado objectivo, por meio da selecção e execução de estratégias que lhes pareçam mais adequadas a cada situação (Zimmerman, 2000 cit. por Dias, Franco, Almeida & Joly, 2011). Isto é, os alunos seleccionam, monitorizam e ajustam as suas estratégias de forma a atingirem os seus objectivos.

Efklides (2009) compreende a aprendizagem auto-regulada como um processo dinâmico e complexo, mas integrado, que envolve não apenas a cognição, mas também a motivação, o afecto, a volição e a metacognição. A metacognição é, brevemente, definida como o conhecimento que os alunos têm relativamente às suas operações mentais e, embora exista uma panóplia de definições encontramos, em comum, o conhecimento e a regulação das próprias aprendizagens (Rosário, 1997).

Esta associação entre aprendizagem auto-regulada e afecto torna-se evidente quando o sucesso ou o fracasso se manifestam no *self* do aluno e na sua auto-percepção de competência (Efklides, 2009).

Porque o nosso comportamento social é fortemente influenciado pelos nossos sentimentos torna-se importante abordarmos o papel da afectividade na aprendizagem.

McLeod (1992) associa o domínio afectivo enquanto um amplo espectro de crenças, sentimentos e atitudes, geralmente, relacionados com o domínio cognitivo. Os três constructos variam na estabilidade das respostas afectivas que representam, enquanto as crenças e as atitudes são, geralmente, estáveis, as emoções podem variar rapidamente; no nível de intensidade que os afectos descrevem; e, no grau em que a cognição está presente na resposta e o tempo que leva a ser desenvolvida.

Adicionalmente, DeBellis e Goldin (1997 cit. por Hannula, Evans, Philippou & Zan, 2004) enfatizam os valores, desenvolvendo um modelo tetraédrico em que os constructos – crenças, sentimentos, atitudes e valores – interagem dinamicamente (Goldin, 2004).

Segundo McLeod (1992), as atitudes são respostas afectivas que envolvem sentimentos positivos ou negativos de moderada intensidade e razoável estabilidade. Estas são desenvolvidas de duas maneiras distintas: uma enquanto resultado da automatização da reacção emocional face à matemática; outra, enquanto atribuição de uma atitude já existente a uma nova tarefa.

Simultaneamente ao interesse depositado sobre o afecto surge a necessidade em medi-lo (Chamberlin, 2010). Os estudos relacionados com o domínio afectivo e a educação matemática viram no estudo das atitudes face à matemática uma tentativa de descrever e analisar todos os componentes do domínio afectivo (McLeod, 1992).

Ao olharmos para os instrumentos desenvolvidos ao longo dos anos podemos verificar uma evolução entre os primeiros e os mais recentes. Se inicialmente os instrumentos apenas avaliavam um dos componentes do afecto, mais recentemente

verifica-se que estes permitem a investigação simultânea das suas múltiplas facetas (Chamberlin, 2010).

A construção e desenvolvimento destes e mais instrumentos de avaliação das atitudes face à matemática resultaram em diversas evidências empíricas. Ao longo dos anos têm vindo a ser realizados diversos estudos acerca das atitudes face à matemática e a sua relação com diversas variáveis (Ma & Kishor, 1997), nomeadamente, o género (Fennema, 2002; González-Pienda et al., 2005, 2006^a, 2012), características da sala de aula (Haladyna, Shaughnessy e Shaughnessy, 1983 cit. por Ramos, 2003), papel dos pais e professores na aprendizagem dos alunos (Brew, Pearn, Bishop & Leder, 1995), o contexto educativo e a sua cultura de referência (González-Pienda et al., 2006b), estabelecimentos de ensino, idade, compreensão dos problemas de matemática, dedicação ao estudo da matemática, fracasso escolar, ajuda nos trabalhos de casa e auto-percepção do desempenho a matemática (Utsumi e Mendes, 2000) e, o ano de escolaridade (González-Pienda et al., 2007).

3. Estudo empírico

3.1. Estudo do Desenvolvimento, Construção e Análise Psicométrica do Questionário de Atitudes Face à Matemática

Este estudo tem como primeiro objectivo desenvolver um instrumento que permita a avaliação das atitudes dos alunos face à matemática, no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) Português.

A metodologia de construção deste instrumento assentou em três momentos. Primeiramente, procedeu-se ao levantamento da informação bibliográfica e construiu-se uma lista de itens distribuídos por cinco dimensões. Numa segunda fase, sendo que não foram feitas alterações na lista de itens, o questionário foi aplicado a uma amostra mais vasta que nos permitiu realizar a análise psicométrica. Finalmente, tendo em conta os resultados obtidos foi feita a selecção dos itens a integrar na versão final do instrumento.

Inicialmente, e após o levantamento da informação bibliográfica foram construídos uma a propósito do presente estudo uma quantidade significativa de itens e, outros tantos adaptados de instrumentos de avaliação das atitudes face à matemática que

considerámos apropriados e indicados a integrar no nosso trabalho. Na sua grande maioria estes itens foram redigidos, de forma a adequar as afirmações à nossa população-alvo, tendo em vista uma melhor compreensão por parte dos alunos.

Começámos por aplicar a lista de itens, enquanto versão provisória, a um grupo com características da população-alvo (alunos do 6.º e 8.º anos de escolaridade), mas não se considerou necessário proceder a alterações relativamente aos itens. Assim, o questionário (QAFM) constituído por 50 itens distribuídos inequitativamente por cinco dimensões fase à matemática (interesse, competência percebida, ansiedade, valor percebido e emoções/sentimentos) e apresentados numa escala de *Likert* de seis pontos, em que 1 é “Discordo Totalmente” e 6 “Concordo Totalmente”, foi aplicado à população-alvo.

3.1.2 Aplicação do Instrumento

3.1.2.1 Participantes

Neste estudo participaram 307 alunos, inseridos em turmas regulares do 2.º e 3.º CEB, de ambos os sexos (149 do sexo feminino e 158 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos, que frequentavam a Escola Básica Conde de Vilalva (Évora, Portugal). Do total de alunos, 149 frequentavam o 2.º CEB e 158 frequentavam o 3.º CEB. Em concreto, o Questionário de Atitudes Face à Matemática (QAFM) foi aplicado a 61 alunos do 5.º ano de escolaridade, a 88 alunos do 6.º ano de escolaridade, a 60 alunos do 7.º ano de escolaridade, a 40 alunos do 8.º ano de escolaridade e 58 alunos do 9.º ano de escolaridade.

Os questionários foram aplicados no 2.º e 3.º períodos do ano lectivo 2010-2011.

A caracterização dos sujeitos fez-se em função do sexo, grupo etário e ano de escolaridade.

3.1.2.2 Procedimentos

Primeiramente foi solicitada a autorização do Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas N.º 4 de Évora.

Na presença dos alunos estes foram, previamente, orientados quanto aos objectivos do estudo e, posteriormente, solicitado o seu consentimento relativamente à sua participação, evidenciando o carácter voluntário da mesma.

O questionário foi apresentado aos alunos juntamente com uma folha de rosto com as respectivas instruções e dois exercícios de treino (um item favorável e um item desfavorável). Seguidamente procedeu-se à leitura em voz alta das instruções e apresentação dos exercícios de treino. Aos alunos era pedido que acompanhassem a leitura e, posteriormente, que realizassem os exercícios de treino apresentados.

Ao mesmo tempo, destacava-se a importância de colocarem questões, caso tivessem dúvidas antes ou durante o preenchimento do questionário, alertando-os para a importância de compreenderem cada uma das afirmações.

O Questionário de Atitudes Face à Matemática (QAFM) foi administrado, colectivamente, em tempo de sala de aula, pelo investigador e/ou outros aplicadores, sempre na presença do professor responsável pela turma.

Em todos os níveis de escolaridade o questionário foi preenchido individualmente e qualquer dúvida exposta foi, rapidamente, clarificada sem indicar o sentido da resposta.

O tempo de administração variou consoante o grupo, oscilando entre os 15 e os 40 minutos, sendo de mais rápida administração em turmas com nível de escolaridade mais elevado.

Os dados recolhidos são confidenciais e anónimos. Todos os cuidados éticos e deontológicos foram cumpridos.

3.1.2.3 Análise e Interpretação dos Resultados

A partir dos dados recolhidos neste estudo, procedeu-se à análise psicométrica do instrumento de avaliação desenvolvido para avaliar as atitudes face à matemática das crianças e jovens do 2.º e 3.º CEB. Esta análise foi realizada com o auxílio de um *software* específico – SPSS 18 (*Statistical Package for Social Sciences*).

Primeiramente analisámos a distribuição das respostas em cada item, de forma a analisar a sensibilidade dos resultados obtidos (ver Almeida & Freire, 2008). Neste sentido, recorremos à análise das estatísticas descritivas (mínimos, máximos, média, mediana, moda e desvio-padrão).

Posteriormente procurou-se analisar a correlação do item com a escala, de forma a excluir os itens com correlações $< ,125$ ($p \leq ,01$) (Stevens, 1986), de modo a garantir a homogeneidade da escala e também o aumento da validade do instrumento (Almeida & Freire, 2008). Contudo, nenhum dos itens apresentou uma correlação com o total da escala inferior a $,125$ e, por isso, nenhum dos itens foi eliminado.

Estes resultados sugerem que, a maioria dos itens contribuem, significativamente, para o total da escala.

Neste sentido, foram realizados os estudos de validade de constructo, através da análise factorial, de modo a analisar em que medida os itens que compõem a prova definem as dimensões avaliadas (Almeida & Freire, 2008).

O estudo da validade de constructo desenvolvido a partir da análise de componentes principais com rotação *varimax* considerando os 50 itens integrados no instrumento revelou a existência de sete dimensões que explicam no seu conjunto cerca de 64,4% da variância dos itens. No entanto, optámos por forçar uma análise com rotação *varimax* a cinco factores, pois além de nos parecer mais interpretável, corresponde ao número de dimensões previamente destacadas pelos autores do instrumento.

Os testes preliminares da matriz de intercorrelação ($KMO = ,951$) e de esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 8177,898$; $gl = 1225$; $p < ,000$) apresentam índices adequados para a utilização deste método de análise. O valor de KMO é considerado muito bom, uma vez que apresenta um índice com valor superior a $,90$ (Pereira, 2004).

As saturações obtidas, tendo em conta a existência dos cinco factores, explicam no seu conjunto 59,9% da variância dos itens. Através desta análise pretendia-se excluir os itens com saturações inferiores a $,35$, pois apesar de alguns autores apontarem para a necessidade desse valor não ser inferior a $,30$ (e.g. Almeida & Freire, 2008), este é variável. Neste caso, nenhum dos itens saturou abaixo dos $,35$, contudo optámos por eliminar os itens 15, 25, 33 e 41, uma vez que surgiram algumas dúvidas relativamente à sua compreensibilidade e à proximidade em relação a outros itens também presentes no questionário (19, 29, 18 e 45, respectivamente).

Relativamente aos itens com saturações acima dos $,35$ em mais do que um factor (itens 1, 2, 3, 4, 5, 8, 14, 16, 18, 20, 24, 25, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 40, 43, 44, 45, 47), todos se mantiveram, à excepção dos itens 25 e 33 que foram eliminados. Na sua grande maioria, a redacção dos itens foi alterada (itens 4, 5, 16, 20, 28, 35, 36, 40, 43, 44, 47), no sentido de melhor representarem o constructo a avaliar. Outros, embora não saturassem acima de $,35$ em mais do que um factor foram também redigidos de outra forma: 17, 19, 46 e 48.

Os 46 itens apurados revelam através dos testes da matriz de intercorrelação ($KMO = ,947$) e de esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 7175,115$; $gl = 1035$; $p < ,000$) índices adequados (Maroco & Garcia-Marques, 2006). A análise de componentes principais com rotação *varimax* forçada a cinco factores dos 46 itens apurados indica

a existência de cinco componentes factoriais, que explicam no seu conjunto 59,3% da variância dos itens.

Através da análise psicométrica foi possível identificar os itens que compõem as cinco dimensões do instrumento. O primeiro factor – Interesse – é composto por itens que analisam o gosto e satisfação que os alunos sentem em relação à disciplina de matemática, ao trabalho de sala de aula e à resolução de problemas. O segundo – Competência Percebida – assenta na referência à confiança que o aluno tem na sua capacidade para enfrentar com êxito as tarefas matemáticas. O terceiro factor – Ansiedade – foca-se na ansiedade que os alunos sentem na relação com a aprendizagem da matemática e, por isso, analisa os sentimentos de ansiedade e as consequências dos mesmos. O factor Valor Percebido mede as crenças dos alunos na utilidade e relevância do conhecimento matemático nas suas vidas, no presente e futuro. Por fim e, tendo em conta que um dos indicadores da relação afectiva entre os alunos e a matemática são os sentimentos e as emoções que esta desperta, surge o último factor – Emoções/Sentimentos.

Através da análise das correlações entre os diferentes factores e o factor Atitude Face à Matemática Total é possível verificar que estas são significativas ($p < ,01$). Todos os factores, à excepção do factor Emoções/Sentimentos, apresentam correlações razoáveis (variando entre ,90 e ,60), ou seja, os itens presentes em cada um dos factores tendem a medir o mesmo constructo, permitindo interpretações unidimensionais.

Ao nos debruçarmos sobre as correlações entre os factores verificamos que estas são significativas ($p < ,01$) entre todos os factores.

Para testarmos a fidelidade recorremos à consistência interna dos itens – grau de coerência que existe entre as respostas dos sujeitos e cada um dos itens que compõem as provas (Almeida & Freire, 2008; Maroco & Garcia-Marques, 2006). Ou seja, ao coeficiente de alfa de Cronbach, que será tanto mais elevado quanto maior a consistência interna dos resultados obtidos (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Os resultados através do alfa de Cronbach revelaram um valor de alfa ,966 (46 itens), o que nos permite considerar que o Questionário de Atitudes Face à Matemática apresenta um índice de consistência interna considerado aceitável, tanto para o total da escala como para os cinco factores.

A análise psicométrica e algumas decisões tomadas no sentido de aprimorar o instrumento fez com que optássemos por excluir 4 itens e, portanto, são 46 o número de itens que constituem a versão final do Questionário de Atitudes Face à Matemática (QAFM).

3.2. Estudo das Atitudes Face à Matemática em Alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico Português

Num segundo estudo empírico procedemos à avaliação das atitudes face à matemática em alunos do 2.º e 3.º CEB, e à análise das mesmas em relação às variáveis sexo (hipótese 1), grupo etário (hipótese 2) e ano de escolaridade dos alunos (hipótese 3).

O presente estudo tem por base uma modalidade de investigação quantitativo-correlacional, uma vez que assenta na compreensão e previsão dos fenómenos através da formulação de hipóteses acerca da relação entre as diversas variáveis (Almeida & Freire, 2008). Seguidamente apresentamos a descrição e análise dos métodos estatísticos paramétricos utilizados – estatísticas descritiva e teste de hipóteses.

3.2.1. Análise e Descrição dos Resultados

Primeiramente recorremos às medidas de estatística descritiva (média, desvio-padrão (D.P.) e valores mínimos e máximos e, de acordo com os dados podemos observar que os valores totais variam entre 1,37 e 5,83 (M.: 4,037;D.P.: ,985).

Posteriormente foi testada a hipótese da normalidade da distribuição e da homogeneidade em relação à variável ano de escolaridade. Neste caso é possível observar que todos os níveis de escolaridade apresentam uma distribuição normal ($p - value > ,05$).

Adicionalmente, através do coeficiente de correlação de *Pearson* mediu-se a intensidade e a direcção da associação entre as atitudes face à matemática e o grupo etário. Procurando testar cada uma das hipóteses foi efectuado um teste de comparação de médias populacionais – ANOVA (*One-Way*), assim como o teste de comparação múltipla de médias de *Bonferroni*, procurando analisar as diferenças de médias nas atitudes face à matemática em função do sexo, grupo etário e ano de escolaridade.

Apresentamos, em seguida, os resultados estatísticos de acordo com as hipóteses definidas.

De forma a testar a hipótese 1, que prevê a existência de diferenças significativas nas médias das Atitudes Face à Matemática em função do sexo, com destaque para a superioridade dos alunos do sexo masculino, realizou-se um estudo de análise da diferença de médias das Atitudes Face à Matemática e respectivas escalas em função do sexo a partir da análise de variância (ANOVA *One-Way*).

A análise de variância das médias nas escalas em função do sexo demonstra que tanto a Escala de Atitudes Face à Matemática Total, como as respectivas dimensões, não revela diferenças estatisticamente significativas ($p\text{-value} = ,605 > p = ,05$) em função do sexo. Assim sendo, os dados apresentados permitem-nos refutar a hipótese 1.

Por sua vez, de forma a testar a hipótese 2, que prevê a existência de diferenças significativas nas médias das Atitudes Face à Matemática em função do grupo etário (consideram-se os grupos etários entre os 10 e os 16 anos), determinou-se o coeficiente de correlação de *Pearson*. Em concreto, a escala de Atitudes Face à Matemática Total correlaciona-se negativamente com a idade ($r = -,172$; $p < ,01$), o que nos permite afirmar que as atitudes diminuem nos grupos etários mais elevados.

Posteriormente, realizou-se o estudo de análise da diferença de médias das Atitudes Face à Matemática e respectivas escalas em função da idade através da análise de variância (ANOVA *One-Way*). A análise de variância das médias obtidas nas escalas de Atitudes Face à Matemática em função do grupo etário demonstra que, embora a escala de Atitudes Face à Matemática Total não revele diferenças estatisticamente significativas, as escalas Interesse e Valor Percebido apresentam médias significativamente diferentes ($p\text{-value} = ,000$ e $p\text{-value} = ,002$ respectivamente $< ,05$) em função do grupo etário dos alunos.

De modo a determinar as médias significativamente diferentes realizou-se o teste de comparações múltiplas de *Bonferroni* que destacou médias significativamente diferentes entre: os alunos de 11 anos e os alunos de 13 e 14 anos ($p\text{-value} = ,011$ e $p\text{-value} = ,003$, respectivamente $\leq ,05$) na escala interesse; e, ainda, os alunos de 15 e 11 anos de idade ($p\text{-value} = ,001 \leq ,05$) na escala valor percebido. Neste sentido, podemos afirmar que a hipótese 2 é parcialmente confirmada.

Por fim, analisámos a variável ano de escolaridade. De forma a testar a hipótese 3, que prevê a existência de diferenças significativas nas médias das Atitudes Face à Matemática em função do ano de escolaridade (compreendida entre o 5.º e o 9.º ano de escolaridade) começou-se por determinar o coeficiente de correlação de *Pearson*. Os resultados demonstram que não existe uma relação estatisticamente significativa

entre a escala Atitudes Face à Matemática Total e o ano de escolaridade ($r = -,078$; $p < ,01$).

A análise de variância das médias (ANOVA *One-Way*) obtidas nas escalas de Atitudes Face à Matemática em função do ano de escolaridade revela que, embora a escala de Atitudes Face à Matemática Total não apresente diferenças estatisticamente significativas ($p\text{-value} = ,079 > ,05$), a escala Interesse apresenta médias significativamente diferentes em função do ano de escolaridade dos alunos ($p\text{-value} = ,001 < ,05$).

De modo a determinar as médias significativamente diferentes realizou-se o teste de comparações múltiplas de *Bonferroni* que destacou médias significativamente diferentes entre os alunos do 6.º ano e os alunos do 7.º e 9.º ano de escolaridade ($p\text{-value} = ,003$ e $p\text{-value} = ,009 \leq ,05$, respectivamente). Neste sentido, podemos afirmar que a hipótese 3 é parcialmente confirmada.

5. Conclusão

Num mundo em constante mudança, em que a evolução tecnológica e científica assume uma importância cada vez maior e inquestionável, a matemática desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento. Contudo, é ao mesmo tempo, a matemática é uma das disciplinas que mais contribui para o insucesso escolar o que, inevitavelmente vai influenciar o futuro pessoal, profissional e económico dos alunos. É, portanto, imperativo que crianças e jovens desenvolvam capacidades que lhes permitam adaptar-se a uma sociedade em que a matemática tem um papel privilegiado (Ramos, 2003).

Neste sentido, a nossa investigação procurou através do estudo das atitudes face à matemática, uma das faces do domínio afectivo, fornecer uma ferramenta de apoio ao diagnóstico das mesmas.

Num primeiro estudo empírico desenvolveu-se um instrumento de avaliação que nos permitisse analisar as atitudes face à matemática em alunos do 2.º e 3.º CEB. Através da análise psicométrica encontrámos resultados que nos apresentavam características psicométricas indicadas e que, por isso, tornavam o nosso instrumento válido. Neste sentido, a versão final apresenta características psicométricas aceitáveis, a exemplo, os índices de fidelidade obtidos tanto na escala de Atitudes Face à Matemática Total como nas restantes.

A versão definitiva do Questionário de Atitudes Face à Matemática (QAFM) é constituído por 46 itens distribuídos por cinco factores: 13 itens no factor Interesse; 12 itens no factor Competência Percebida; 10 itens no factor Ansiedade; 6 itens no factor Valor Percebido; e, 5 itens no factor Emoções/Sentimentos. Numa escala de *Likert* de seis pontos, em que 1 é “Discordo Totalmente” e 6 “Concordo Totalmente”, pretende-se que os alunos respondam consoante a medida que mais se aproxima da sua opinião.

O estudo das atitudes face à matemática em contexto escolar implica que se tenha em conta as variáveis pessoais (sexo e grupo etário), escolares (anos de escolaridade) e outras (e.g. contexto socio-económico) e na segunda fase do estudo empírico procurámos testar a eficácia do instrumento por nós desenvolvido e, simultaneamente, confirmar as hipóteses enunciadas, tendo em conta as evidências empíricas existentes.

Passamos a apresentar as principais conclusões do presente estudo. Começaremos pela variável sexo, onde não se registaram diferenças significativas nem na escala de atitudes face à matemática total (M.: 4,072 e D.P.: 1,030 nos rapazes; M.: 4,003 e D.P.: ,941 nas raparigas), nem nas dimensões consideradas, contrariando algumas evidências empíricas. Numa fase inicial do estudo das diferenças de género na aprendizagem da matemática foram encontradas diferenças significativas entre os alunos, especialmente, quando a tarefa matemática exigia um raciocínio mais complexo (Fennema, 2002). Ainda assim, estudos mais recentes não encontram diferenças estatisticamente significativas, o que corrobora os resultados encontrados no nosso estudo (e.g. Ma & Kishor, 1997 cit. por Zan *et al.*, 2006).

No que se refere à variável grupo etário, as atitudes face à matemática correlacionam-se negativamente com a mesma. Ou seja, com o decorrer da idade as atitudes face à matemática tendem a ser mais negativas.

Em concreto, as atitudes face à matemática apresentam diferenças estatisticamente significativas na escala interesse e valor percebido. Na escala interesse essa diferença ocorre entre os alunos de 11 anos e os alunos de 13 anos (M.: 3,991 e D.P.: 1,272; M.: 3,208 e D.P.: 1,271, respectivamente) e , ainda, entre os alunos de 11 anos e os alunos 14 anos (M.: 3,991 e D.P.: 1,272; M.: 3,033 e D.P.: 1,371, respectivamente). Por outro lado, na escala de valor percebido verifica-se uma diferença estatisticamente significativa entre alunos de 15 e 11 anos (M.: 4,240 e D.P.: 1,223; M.: 5,012 e D.P.: ,819, respectivamente).

Os dados recolhidos evidenciam que, primeiro, tanto na escala interesse como na escala valor percebido os alunos mais velhos manifestam um menor interesse nas aprendizagens e tarefas matemáticas e, neste sentido, também a caracterizam como menos importante.

Vários são os estudos que corroboram a ideia de que as atitudes face à matemática se tornam progressivamente mais negativas com o aumento da idade (e.g. González-Pienda *et al.*, 2005; Utsumi & Mendes, 2000). Neste sentido, é importante que as escolas munam professores, e também pais, com ferramentas que lhes permitam combater o descrédito que a matemática ganha com o avançar dos anos.

Por último, no que se refere às diferenças em função do ano de escolaridade, não foram encontradas médias significativamente diferentes na escala de atitudes face à matemática total, mas sim ao nível da escala interesse. Estas diferenças são observadas entre os alunos do 6.º e 7.º ano de escolaridade (M.: 3,976 e D.P.: 1,359; M.: 3,128 e D.P.: 1,317, respectivamente) e do 6.º e 9.º ano de escolaridade (M.: 3,976 e D.P.: 1,359; M.: 3,221 e D.P.: 1,314, respectivamente).

Os dados evidenciam que na escala interesse, mais uma vez, os alunos em anos de escolaridade mais avançados revelam um menor gosto e satisfação pelo conhecimento e aprendizagens matemáticas, logo, um menor interesse nas actividades relacionadas. Outros estudos revelam a tendência do aumento da negatividade das atitudes face à matemática ao longo da escolaridade (e.g. González-Pienda *et al.*, 2006a, 2007, 2012; Utsumi & Mendes, 2000).

Deste modo, verificamos que ambas as variáveis idade e ano de escolaridade se correlacionam com as atitudes face à matemática. Esta tendência negativa ao nível das atitudes face à matemática pode estar associada, não apenas às alterações que ocorrem nos programas matemáticos ao longo dos níveis de escolaridade, mas também à fase do desenvolvimento em que os alunos se encontram. Os alunos tendem a enfrentar um maior desfasamento entre os seus interesses e aquilo que a matemática e a escola em geral lhe oferece.

Entre o estudo teórico e empírico, ressalta-se, então, a importância de promover atitudes mais positivas como forma de fomentar o sucesso educativo. Desta forma, consideramos importante destacar algumas propostas que foram sendo abordadas ao longo deste trabalho, as quais acreditamos ser indispensáveis.

Nota:

Trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto RED - Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos Portugueses. PTDC/CPE-CED/104884/2008, financiado pela FCT, uma Iniciativa QREN, do financiamento UE/FEDER, através do COMPETE - Programa Operacional Fatores de Competitividade (FCOMP-01-0124-FEDER-009162).

Referencias

- Almeida, L. S. & Freire, T. (2008).** *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5.ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Brew, C., Pearn, C., Bishop, A., & Leder, G. (1995).** *The mathematics of success: Beyond questionnaires*. Paper presented at Australian Association for Research in Education Conference, Hobart.
- Chamberlin, S. A. (2010).** A Review of Instruments Created to Assess Affect in Mathematics. *Journal of Mathematics Education*, 3(1), 167-182.
- Dias, A. S., Franco, A. H. R., Almeida, L. S. & Joly, M. C. R. (2011).** Competências de estudo e pensamento crítico em alunos universitários. *Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía* (pp. 4647-4654). Coruña: Universidade da Coruña.
- Eagly, A. H. (2000).** *Encyclopedia of Psychology* (Vol. 1; pp. 309-313). Washington, DC: American Psychological Association.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (2007).** The Advantages of an Inclusive Definition of Attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582-602.
- Efkilides, A. (2009).** The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21(1), 76-82.
- Fennema, E. (2002).** Gender Equity for Mathematics and Science. *Invited Faculty Presentation*.
- Ferreira, M. C. (2010).** A Psicologia Social Contemporânea: Principais Tendências e Perspectivas Nacionais e Internacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 51-64.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975).** *Belief, Attitude, Intention and Behaviour: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- GAVE (2004).** *Resultados do Estudo Internacional PISA 2003*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- GAVE (2007).** *PISA 2006 – Competências Científicas dos Alunos Portugueses*. Disponível em: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatoio_nacional_pisa_2006.pdf.
- Goldin, G. A. (2004).** Characteristics of Affect as a System of Representation. In M.S. Hannula, J. Evans, G. Philippou & R. Zan (Coords.). *Affect in Mathematics Education – Exploring*

Theoretical Frameworks. 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (Vol. 1; pp. 107-136). Bergem: PME.

González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Alvarez, L., González, P., González-Pumariega, S., Rocés, C., Castejón, L., Sola, P., Bernardo, A., García, D., Silva, E. H., Rosário, P. & Feio, L. S. R. (2005). Diferencias de Género en Actitudes Hacia las Matemáticas. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia* (2.ª ed.). Braga: Universidade do Minho.

González-Pienda, J. A., Nuñez, J. C., Solano, P., Silva, E. H., Rosário, P., Mourão, R. et al. (2006a). Olhares de género face à matemática: uma investigação no ensino obrigatório espanhol. *Estudos de Psicologia*, 11(2), 135-141.

González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Alvarez, L., González, P., González-Pumariega, S., Rocés, C. Castejón, L., Solano, P., Bernardo, A., García, D., Silva, E. H., Rosário, P. & Feio, L. S. R. (2006b). Las Actitudes Hacia las Matemáticas en Funcion del Contexto Educativo. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia* (2.ª ed.). Braga: Universidade do Minho.

González-Pienda, J. A., Nuñes, J. C., Solano, P., Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Silva, E. H. & Valle, A. (2007). Atitudes Face à Matemática e Rendimento Escolar no Sistema Educativo Espanhol. *Teoria, investigação e prática*, 1, 151-160.

González-Pienda, J. A., Fernández-Cueli, M., García, T., Suárez, N., Fernández, E., Tuero-Herrero, E. & Silva, E. H. (2012). Diferenças de Género en Actitudes Hacia las Matemáticas en la Enseñanza Obligatoria. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(12), 55-73.

Hannula, M. S., Evans, J., Philippou, G., & Zan, R. (Coords.) (2004). *Affect in Mathematics Education – Exploring Theoretical Frameworks*. 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (Vol. 1; pp. 107-136). Bergen: PME.

Leandro, R. N. (2006). *Insucesso escolar na matemática: um (outro) olhar: percepção dos alunos do 6.º ano do Ensino Básico sobre o insucesso*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho, Braga.

Lima, L. P. (2006). Atitudes: Estrutura e mudança. In J. Vala & M. B. Monteiro (Coord.s), *Psicologia Social* (7.ª ed.) (pp. 187-225). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ma, X. & Kishor, N. (1997). Assessing the Relationship Between Attitude Toward Mathematics and Achievement in Mathematics: A Meta-Analysis. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(1), 26-47.

Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.

McLeod, D.B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 575-596). New York: Macmillan.

- Núñez, J. C.,** González-Pienda, J. A., Alvarez, L., González, P., González-Pumariiega, S., Roces, C., Castejón, L., Solano, O., Bernardo, A., García, D., Silva, E. H., Rosário, P. & Feio, L. S. R. (2005). Las Actitudes Hacia Las Matemáticas: Perspectiva Evolutiva. *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 4131-4140). Braga: Universidade do Minho.
- Ponte, J. P.,** Serrazinha, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. E. G. & Oliveira, P. A. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=7.1>.
- Ramos, M. M. C.** (2003). *Matemática: A Bela ou o Monstro? – Contributo para uma análise das representações sociais da matemática dos alunos do 9.º ano de escolaridade*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Rosário, P.** (1997). Facilitar a aprendizagem através do ensinar a pensar. *Revista de Psicopedagogia, Educação e Cultura*, 1(2), 237-249.
- Ruiz, A. R.** (2001). Matemática, matemática escolar e o nosso quotidiano. *Teoria e Prática da Educação*, 4(8), 125-138.
- Stevens, J.** (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Utsumi, M. C. & Mendes, C. R.** (2000). Researching the Attitudes Towards Mathematics in Basic Education. **Educational Psychology, 20(2), 237-243.**
- Viveiros, J. & Lopes, A.** (2010). O (in)sucesso escolar a matemática na transição para o 10º ano – um estudo de caso. *IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro* (pp.2247-2263).
- Zan, R., Brown, L., Evans, J., & Hannula, M. S.** (2006). Affect in Mathematics Education – An Introduction. *Educational Studies in Mathematics*, 63, 113-121.

Rendimento escolar em matemática vs atitudes face à matemática: Fatores de contexto e efeito escola

Manuela Oliveira

*Departamento de Matemática,
Universidade de Évora
mmo@uevora.pt*

José Verdasca

*Departamento de Pedagogia e
Educação, Universidade de Évora
jcv@uevora.pt*

José Saragoça

*Departamento de Sociologia,
Universidade de Évora
jsaragoca@uevora.pt*

Adelinda Candeias

*Departamento de Psicologia,
Universidade de Évora
aac@uevora.pt*

Clarinda Pomar

*Departamento de Pedagogia e
Educação, Universidade de Évora
cpomar@uevora.pt*

Nicole Rebelo

*CEHFCi/CIEP, Universidade de Évora
nrebelo@uevora.pt*

Resumo

Enquadramento Conceptual: A grande importância atribuída às questões relativas à qualidade da educação tem potenciado muita da investigação científica, visando o desenvolvimento de mecanismos de aferição e de estratégias de monitorização dessa qualidade, numa perspetiva de apoio à definição de políticas públicas de educação para a melhoria do rendimento escolar.

Objetivos: O trabalho que se apresenta procura, por um lado, compreender e analisar os efeitos das variáveis de contexto no rendimento escolar dos alunos na disciplina de Matemática e nas suas atitudes face a essa disciplina e, por outro lado, perceber se as escolas em estudo, enquanto organizações escolares, se diferenciam entre si nos resultados escolares e nas atitudes dos seus alunos.

Metodologia: Neste estudo participaram 743 alunos do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (12,9% do 4º ano, 41,6% do 6º e 45.5% do 9º, totalizando 340 rapazes e 403 raparigas), de 11 escolas portuguesas.

Resultados: O valor que cada escola acrescenta aos seus alunos depende de fatores intrínsecos e fatores extrínsecos à própria escola. Partindo desse pressuposto, e com o propósito de contribuir para o desenho de propostas organizacionais e de intervenção pedagógica conducentes à melhoria do rendimento escolar dos alunos, analisámos num primeiro momento o impacto de fatores de contexto nos resultados escolares e nas atitudes dos alunos em Matemática e, num segundo momento, com base na estrutura hierárquica dos dados e o recurso à análise multinível, apurámos a magnitude do efeito escola.

Conclusões: Os resultados das análises já realizadas sugerem a importância da localização geográfico-territorial da escola para as atitudes face à matemática (AFM), da idade e sexo do aluno, bem como da escolaridade da mãe no rendimento escolar em matemática, no ensino básico.

Palavras-chave: Rendimento Escolar em Matemática; Atitudes face à Matemática; Fatores de Contexto; Efeito Escola.

Abstract

Conceptual framework: The great importance attached to issues concerning quality of education has boosted a lot of scientific research aimed at developing mechanisms for measuring and monitoring strategies of that quality in a perspective to support public education policies for school improvement.

Objective: The work presented aims, first, to understand and analyze the effects of context variables on academic performance of students in Mathematics and in their attitudes towards this discipline, and second, to realize that the schools in the study, while school organizations, differ from each other on the school results and the attitudes of their students.

Methodology: In this study participated 444 students from the second and third levels from 11 different schools of Portuguese Elementary Education (47.7% from the 6th school year and 52.3% from the 9th school year). The sample has 212 girls and 232 boys.

Results: The value that which school adds to their students' depends on intrinsic and extrinsic factors. In order to contribute to the design of proposed organizational and pedagogical intervention leading to improved performance of pupils, we analyze, in a first moment, the impact of contextual factors in school performance and attitudes of students in Mathematics and, in a second moment, based on the hierarchical structure of the data and the use of multilevel analysis, we determined the magnitude of the 'school effect'.

Conclusion: The results from these analyzes suggest the importance of the school geographic localization and the students' mother instruction on the academic performance and attitudes toward mathematics, in sixth and ninth school years.

Keywords: Academic Performance in Mathematics; Attitudes toward Mathematics; Context Factors; School Effect.

1. Introdução

O rendimento escolar em geral e o rendimento escolar a matemática constituem indicadores cruciais para averiguar a qualidade da educação e do próprio sistema educativo.

Por outro lado, sabe-se que a aprendizagem não depende apenas da forma como os professores ensinam, nem das capacidades cognitivas de cada aluno. Antes é influenciada por um conjunto de fatores psicológicos e sociais e pelo conteúdo da tarefa, tornando-se crucial perceber as diferenças no rendimento com base nas diferenças inter e intrapessoais (Candeias, Oliveira, Dias, & Leal, 2010). A recorrente preocupação com o sucesso escolar, assumida numa perspetiva multidimensional e multideterminada, legítima, desta forma, o estudo de variáveis associadas ao aluno, mas também à rede de apoio familiar e às políticas educativas locais e globais (Miranda, Almeida, Boruchovitch, Almeida, & Abreu, 2011).

Para este estudo, interessa-nos particularmente estudar o caso da matemática, enquanto disciplina nuclear do currículo académico português. A matemática é um conhecimento transversal, imprescindível nas sociedades modernas, mas a realidade evidencia-a como um dos conhecimentos mais inacessíveis para muitos alunos (González-Pienda et al., 2007). Elucidativamente, os resultados recentemente divulgados respeitantes às provas finais de ciclo e aos exames nacionais evidenciam que 40 a 43 % dos alunos portugueses não alcançaram níveis positivos nesta disciplina (Ferreira, Castanheira, Romão, Pereira, & Lourenço, 2013). Quer a literatura, quer a prática escolar, sugerem que muitos alunos percebem esta disciplina como um conhecimento intrinsecamente complexo que gera sentimentos de ansiedade e inquietude, constituindo uma das causas mais frequentes de frustrações e atitudes negativas face à escola (González-Pienda et al., 2007).

1.1 Rendimento escolar em matemática

O rendimento escolar em matemática tem sido amplamente estudado, a nível nacional e internacional (e.g. Ávila, Nico, & Pacheco, 2011; EACEA, 2010, Marks, 2008; OECD, 2012; Ferreira et al., 2007), procurando-se perceber quais os factores determinadores do sucesso ou insucesso escolar nesta disciplina, para que se possam produzir recomendações pedagógicas e definir políticas educativas adequadas à especificidade dos vários contextos educativos.

As variáveis sexo e estatuto socioeconómico e cultural dos alunos destacam-se entre o conjunto de factores que poderão influenciar o rendimento escolar em matemática. Os resultados do PISA 2009 revelaram que existe uma marcante tendência para os rapazes obterem níveis mais elevados do que as raparigas, sendo

as diferenças de sexo maiores nos níveis de proficiência mais baixos. À semelhança de outros países, em Portugal os rapazes ocupam predominantemente os níveis de proficiência mais elevados. Contudo, quando se analisam os resultados ao longo da escolaridade verificam-se, em vários países, variações na magnitude destas diferenças traduzidas geralmente por resultados tendencialmente semelhantes nos primeiros anos de escolaridade mas com acentuação das diferenças ao longo da escolaridade (EACEA, 2010).

O recente relatório sobre o estado da educação mundial (OECD, 2013) refere que a magnitude das diferenças entre rapazes e raparigas no rendimento escolar em variadas disciplinas, entre as quais a matemática, é resultado das experiências de aprendizagem dos alunos e está relacionada com as suas ambições e expectativas futuras. Com efeito, embora os rapazes manifestem menores ambições académicas que as raparigas, as opções pelos seus percursos académicos e profissionais são ainda muito *genderizados* com a maior parte dos rapazes a preferirem áreas relacionadas com a engenharia e a computação, nas quais a matemática se constitui um núcleo essencial. As conceções estereotipadas que associam a matemática ao domínio masculino poderão, desta forma, interferir nas atitudes, nas percepções de desempenho e condicionar os níveis de proficiência.

Também o estatuto socioeconómico e cultural dos alunos surge como um fator importante na heterogeneidade do rendimento escolar em matemática resultando, habitualmente, numa relação linear. A magnitude das diferenças entre alunos provenientes de diferentes estatutos socioeconómicos pode ser reforçada quando se combina esta variável com o sexo do aluno (Ávila et al., 2011).

Considerando os indicadores sociodemográficos, os resultados do PISA 2009 (Ávila et al., 2011) evidenciaram diferenças expressivas entre as várias regiões de Portugal, com Lisboa e zona centro a obterem os níveis mais elevados e o Alentejo e Algarve a obterem os níveis mais baixos. Os resultados dos exames nacionais de matemática A e provas finais do 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico respeitantes ao ano de 2012, parecem consistentes com este padrão geográfico apresentando a zona sul do país a média de classificações mais baixa nesta disciplina (Ferreira et al., 2013)

1.2 Atitudes face à matemática (AFM)

Adotámos neste estudo uma definição de AFM que as considera como “um conjunto de crenças e orientações afetivas relacionadas com a matemática, como ansiedade face à matemática, estereótipos matemáticos de género, autoconceito matemático e expectativas de sucesso e fracasso em matemática” (Gunderson, Ramirez, Levine, & Beilock, 2012, p. 153). Os mesmos autores sublinham ainda que as atitudes têm um papel fundamental no desempenho a matemática e na escolha de curso e de carreiras profissionais relacionadas com a matemática.

De acordo com o relatório PISA, alunos que tenham atitudes positivas face à matemática estão em melhores condições de aprender matemática do que os alunos que se sentem ansiosos com esta disciplina. Este dado faz com que um dos objetivos para a educação matemática seja o desenvolvimento de atitudes, crenças e emoções positivas nos alunos, que os levem a usar a matemática que já sabem com mais sucesso e a querer aprender mais para usar na sua vida pessoal e social (OECD, 2010).

Diversos estudos têm demonstrado que as atitudes são aprendidas socialmente e veiculadas pelos grupos de pertença. Um dos primeiros grupos onde se adquirem as atitudes é a família. No caso da matemática, a transmissão cultural dita que os rapazes são melhores nestas disciplina e que os seus desempenhos se devem a uma boa capacidade matemática e não tanto ao esforço no estudo desta disciplina como acontece com as raparigas (Gunderson et al., 2012). Além das influências diretas das crenças e expectativas dos pais nas atitudes e desempenhos de alunos e alunas a matemática, também os valores transmitidos pela sociedade são capazes de influenciar as atitudes e crenças dos alunos, principalmente sob a forma de estereótipos socioculturais (Ambady, Shih, Kim & Pittinsky, 2001).

1.3 Fatores de contexto

Sendo a família o primeiro contexto em que a criança aprende e se desenvolve, uma das variáveis que se torna importante na análise do sucesso escolar prende-se à origem sociocultural do aluno: os hábitos de vida, os modelos de interação familiar, as expectativas educativas em relação à aprendizagem dos filhos e a falta ou a baixa

qualidade do apoio em relação às tarefas escolares, entre outros, influenciam o desenvolvimento e o rendimento escolar (Miranda et al, 2011).

O nível de escolaridade dos pais influencia o sucesso e o percurso académico dos alunos, sobretudo dos rapazes. Em Portugal, os jovens provenientes de famílias com baixos níveis de escolaridade apresentam menores probabilidades de alcançar um nível de educação superior aos seus pais. Contudo, as raparigas parecem evidenciar alguma vantagem neste fenómeno (OECD, 2012). Numa análise às variáveis familiares que influem no rendimento escolar, a que parece ter mais impacto é o nível de escolaridade da mãe (Miranda et al, 2011).

De facto, a literatura das ciências da educação há muito analisa a repartição desigual das probabilidades de sucesso escolar segundo as posições sociais que as famílias de origem dos alunos ocupam, fruto do capital económico, cultural e social que detêm. O capital económico respeita aos diferentes fatores de produção, ao rendimento, ao património e aos bens materiais que permitem aos indivíduos e aos grupos elaborarem estratégias para manterem ou melhorarem a sua posição social. Já o fator cultural influi bastante na capacidade para apre(e)nder os conteúdos de aprendizagem, os códigos culturais e o domínio linguísticos capazes de potenciarem a aprendizagem. No que respeita ao capital social, podemos assumi-lo como o agregado dos recursos efetivos ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento ou reconhecimento mútuo (Bourdieu, 1985).

1.4 Efeito de escola

A perda de interesse pela escola não decorre apenas de fatores internos ao aluno. Parte dessa perda de interesse deve-se à própria escola, que de alguma forma os afasta (Díaz, Guajardo, Fiegehen, Campos, & Grau, 2012). Existem fatores extrínsecos e intrínsecos às escolas que determinam o desempenho cognitivo, e que podem ser agrupados em três grandes categorias: os associados à estrutura escolar, os associados à família e aqueles relacionados com o próprio aluno. Entre estes, os fatores extra-escolares explicam mais das desigualdades observadas no desempenho dos alunos do que os fatores intra-escolares, nomeadamente as características socioeconómicas e culturais de proveniência dos alunos. Entre os fatores relativos ao próprio aluno estão as experiências prévias de repetência, de

expulsões e a idade acima da média dos alunos que frequentam determinado ano. Já do lado da escola encontramos como principal fator o contexto social onde a escola está inserida, capaz de determinar oportunidades e restrições à própria escola e aos alunos que ela recebe. Assim, estudar o rendimento escolar dos alunos implica conhecer o contexto geográfico em que a escola se insere. Entre os fatores internos à escola que determinam a qualidade das aprendizagens e do próprio desenvolvimento do aluno estão os recursos disponíveis (humanos e materiais), o tipo de gestão, a administração, o corpo docente e discente, a relação com a comunidade e com as famílias dos alunos, a cultura de escola, as relações entre os diferentes atores, o projeto pedagógico, a distribuição dos alunos por turmas, os currículos e as avaliações (Soares, 2004).

2. Objetivos

Pretendemos com este estudo compreender e analisar os efeitos das variáveis de contexto – rendimento médio mensal do agregado e nível de escolaridade dos pais, idade e sexo do aluno – e das atitudes dos alunos face à matemática – motivação, afeto e competência – no rendimento escolar dos alunos na disciplina de matemática.

Por outro lado, procuraremos perceber se as escolas em estudo, enquanto organizações escolares pertencentes a diferentes Direções-Gerais de Estabelecimentos Escolares (DGEE; antigas Direções Regionais de Educação), se diferenciam entre si nos resultados escolares e nas atitudes dos seus alunos na disciplina de matemática, ou seja, iremos estudar o que designamos como efeito-escola.

3. Metodologia

3.1 Participantes

A distribuição dos participantes por mediana de idades, sexo e ano de escolaridade é apresentada na tabela 1.

Tabela 1 — Caracterização da amostra

	MEDIANA DE IDADE	RAPARIGAS (%)	RAPAZES (%)	TOTAL
4º ano	9	54,2	45,8	96
6º ano	11	50,2	49,8	309
9º ano	14	58	42	338

Para o desenvolvimento deste estudo contámos com a colaboração de 743 alunos do Ensino Básico regular de escolas portuguesas (4º, 6º e 9 anos de escolaridade) e os seus pais.

A participação no estudo era voluntária, tendo os alunos respondido aos questionários na escola, durante os tempos letivos, na presença do investigador. Os pais responderam em casa, tendo os questionários chegado pela mão dos seus educandos. Considerando os tempos médios previstos no protocolo de investigação do projeto RED, o tempo médio de resposta ao protocolo é 90 minutos para os alunos e 20 minutos para os pais.

3.2 Instrumentos

O presente estudo foi desenvolvido com base em dois questionários, um dirigido aos alunos e que visa a análise das suas AFM, e outro dirigido aos pais onde eram questionados sobre os rendimentos e gastos médios mensais com o aluno, bem como sobre a participação em eventos culturais e hábitos de leitura. Inclui ainda questões sobre dados sociodemográficos:

- Questionário de Variáveis Contextuais – Versão para Pais (QVC-Pa; Saragoça, Neto, Pomar & Candeias, 2009): é constituído por 8 questões, organizadas em três variáveis de contexto: cultural, económico e social.

- Questionário de Atitudes Face à Matemática (QAFM, Candeias, Rebelo, Varelas & Diniz, no prelo; Silva & Candeias, 2013; Silva, 2012; Neto et al., 2011): é constituído por 21 itens, distribuídos em 3 fatores: Motivacional, Afetivo e Comportamental. Os alunos respondem numa escala tipo Likert, onde 1=discordo totalmente, 2=discordo, 3=concordo e 4=concordo totalmente.

Os dados relativos ao rendimento escolar em matemática foram extraídos das pautas de classificação finais do ano de 2011/2012.

3.3 Análise de dados

Os dados foram inseridos no IBM SPSS Statistics for Windows (version 21). Foi efetuada uma análise descritiva das características da amostra. Os valores omissos no QAFM foram substituídos pelo valor da mediana obtida para o conjunto da amostra. Após esta análise às respostas dos participantes foram realizados dois tipos de análises: Análise de Regressão Linear Múltipla para avaliar a influência das variáveis contextuais e das atitudes relativamente às classificações finais dos alunos na disciplina de Matemática e ainda para avaliar o efeito-escola, neste caso medido pela região de pertença da escola e não pelas escolas individualmente (tendo em conta o número de participantes de cada escola, optou-se por agrupar as escolas pertencentes à mesma DGEE). Seguidamente foram realizadas análises de Medidas de Associação que permitiram avaliar a possível associação entre as variáveis contextuais e as componentes das AFM.

4. Resultados

4.1 Análise de Regressão Linear Múltipla

Para o estudo no primeiro objetivo proposto foi realizada uma ANOVA (Tabela 2), que considera como preditores as componentes das AFM, o rendimento médio mensal do agregado, o nível de escolaridade do pai e da mãe e os dados pessoais do aluno – idade e sexo. Para primeiro modelo obtido o conjunto das variáveis explicam aproximadamente 33% da variação das notas obtidas a Matemática, com erro padrão de 0,801. Estudou-se seguidamente um segundo modelo com as mesmas variáveis preditoras acrescidas das DGEE. Verificou-se que este modelo não acresce informação ao anterior.

Tabela 2 — Preditores do rendimento escolar a matemática

VARIÁVEL	RENDIMENTO A MATEMÁTICA		
	MODELO 1 B	MODELO 2	
		B	IC 95%
Constante	3,73**	3,87**	[2.96,4.77]
Idade do(a) aluno(a)	-.20**	-.21**	[-.14, -.07]
Sexo do(a) aluno(a)	-.12**	-.12**	[-.37, -.11]
NívelE_Mae_1	-.21**	-.21**	[-.18, -.16]
NívelE_Mae_2	-.14**	-.15**	[.13, .47]
NívelE_Mae_3	-.16**	-.17**	[.30, .58]
NívelE_Mae_4	-.12*	-.12*	[-.47, -.03]
NívelE_Pai_3	-.09	-.09	[-.54, -.02]
NívelE_Pai_2	-.12*	-.13*	[-.41, .05]
NívelE_Pai_4	-.08	-.08	[-.65, -.08]
NívelE_Pai_1	-.13*	-.14*	[-.94, -.37]
Rendimento mensal do agregado familiar	-.04	-.01	[-.61, -.12]
MAT_MOT	-.00	-.00	[-.63, -.16]
MAT_AFET	.15**	.15**	[-.46, -.06]
MAT_COMP	.29**	.30**	[-.60, .46]
Região_DREN		-.06	[-.42, .15]
Região_DREC		-.08	[-.44, .11]
Região_LVT		-.07	[-.49, .14]
Região_DREA		-.05	[-.42, .16]
Região_DREAlg		-.06	[-.74, .24]
R ²	.32	.31	
F	22,46	16,56	
ΔR ²		.002	
ΔF		.348	

NOTA: IC = Intervalo de Confiança; NívelE_Mãe1 = Nível de escolaridade de mãe inferior ou igual a 4º ano; NívelE_Mãe2 = Nível de escolaridade de mãe inferior ou igual a 6º ano; NívelE_Mãe3 = Nível de escolaridade de mãe inferior ou igual a 12º ano; NívelE_Mãe4 = Nível de escolaridade de mãe superior ao 12º ano. NívelE_Pai com os mesmos intervalos de NívelE_Mãe; MAT_MOT = Fator Motivação; MAT_AFET = Fator Afetividade; MAT_COMP = Fator Comportamento.

No primeiro modelo (Tabela 2, Modelo 1) verifica-se que os níveis de escolaridade mais elevados dos pais (9º ano ou mais), rendimento médio mensal e a componente motivacional da atitude face à matemática não são significativos para explicar o rendimento escolar a matemática.

O segundo modelo (Tabela 2, Modelo 2), no qual foram inseridas as regiões da escola, demonstrou que a região não é significativa para explicar o rendimento escolar a matemática. Além disso, as variáveis que no modelo anterior não eram significativas continuam a não sê-lo neste modelo.

Uma vez que os coeficientes Beta são baseados em valores estandardizados, as magnitudes dos coeficientes podem ser diretamente comparadas, pois indicam a variação na variável dependente estandardizada associada a variações unitárias das variáveis independentes, isoladamente, isto é, enquanto as restantes permanecem constantes. Deste modo salienta-se que a variável MAT-COMP é a variável mais importante e a MAT-MOT é a menos importante, pois apresenta um menor valor de Beta.

A variável sexo aparece como um preditor importante das classificações a Matemática, sendo que os rapazes obtêm melhores desempenhos que as raparigas matemática. Atendendo à escolaridade da mãe, à medida que esta aumenta verifica-se uma melhoria nas classificações dos alunos. Já no caso do pai, à medida que a sua escolaridade aumenta, a sua importância para o rendimento a matemática diminui.

Em suma, de entre as variáveis em estudo, as que melhor se ajustam para explicar o modelo proposto são a idade e sexo do aluno e o nível de escolaridade da mãe (Tabela 3)¹.

Tabela 3 — Escolha aleatória do melhor modelo de preditores do rendimento a matemática

VARIÁVEL	RENDIMENTO A MATEMÁTICA		
	MODELO 1 B	MODELO 12	
		B	IC 95%
Constante	3,87**	3,45**	[2.89,4.00]
Idade do(a) aluno(a)	-.21**	-.20**	[-.13,-.07]
Sexo do(a) aluno(a)	-.12**	-.12**	[-.37,-.11]
NívelE_Mae_1	-.21**	-.26**	[-1.04,-.57]
NívelE_Mae_2	-.15**	-.20**	[-.70,-.29]

¹ Foi realizado um estudo aleatório do melhor modelo de explicação do rendimento escolar a matemática do qual resultaram 12 modelos. Por questões de espaço, apresentamos apenas o inicial e o final.

NivelE_Mae_3	-.17**	-.22**	[-.72,-.32]
NivelE_Mae_4	-.12*	-.16**	[-.53,-.16]
NivelE_Pai_3	-.09	-	
NivelE_Pai_2	-.13*	-	
NivelE_Pai_4	-.08	-	
NivelE_Pai_1	-.14*	-	
Rendimento mensal do agregado familiar	-.01	-	
MAT_MOT	-.00	-	
MAT_AFET	.15**	.16**	[.16,.47]
MAT_COMP	.30**	.29**	[.31,.55]
Região_DREN	-.06	-	
Região_DREC	-.08	-	
Região_LVT	-.07	-	
Região_DREA	-.05	-	
Região_DREALg	-.06	-	
R ²	.31	.32	
F	16,56	38,33	
ΔR^2		-.002	
ΔF		1.61	

NOTA: Ver tabela 2 para abreviaturas.

4.2 Medidas de Associação

O segundo objetivo deste estudo é perceber de que modo as diferentes variáveis de contexto se associam com as diferentes componentes das AFM. Os resultados das associações são apresentados na tabela 4.

Tabela 4 — Associação entre as variáveis de contexto e as Atitudes Face à Matemática

VARIÁVEL	ATITUDES FACE À MATEMÁTICA					
	MOTIVACIONAL		AFETIVIDADE		COMPORTAMENTAL	
	ETA	ETA ²	ETA	ETA ²	ETA	ETA ²
Sexo do(a) aluno(a)	.118	.014	.057	.003	.185	.034
NívelE_Mae	.158	.025	.162	.026	.218	.048
NívelE_Pai	.154	.024	.172	.030	.152	.023
Rendimento mensal do agregado familiar	.000	.000	.006	.000	.012	.000
Região	.195	.038	.132	.017	.157	.025

NOTA: NívelE_Mae = Nível de escolaridade da mãe; NívelE_Pai = Nível de escolaridade do pai;

Região = Direção Geral de Estabelecimentos de Ensino a que a escola pertence.

Da análise da Tab. 4 constata-se que a competência percebida a matemática está associada às variáveis sexo do aluno(a) e a escolaridade da mãe e que a afetividade pela disciplina está relacionada com a escolaridade do pai. Já a componente motivação depende principalmente da variável região onde a escola está localizada. Para o desenvolvimento das AFM o rendimento médio mensal do agregado não é significativo.

5. Discussão

Neste estudo verificou-se que o rendimento escolar na disciplina de Matemática é fundamentalmente determinado pela idade e sexo do aluno e pelo nível de escolaridade da mãe, como já se tinha verificado em estudos anteriores (Miranda et al, 2011) e pela perceção de competência e afetividade do aluno em relação à matemática.

Este estudo mostra uma relação entre as dimensões das AFM e as variáveis contextuais em análise, especificamente: (i) afetividade pela matemática e sexo do aluno, e o nível de escolaridade do pai; (ii) perceção de competência a matemática do aluno e o nível de escolaridade da mãe; e (iii) todas as componentes das atitudes, embora com mais intensidade a motivação e o efeito de escola, aqui medido pela região.

As análises de associação sugerem que a autoperceção de competência e os afetos do aluno face à matemática variam em função da escolaridade da mãe, salientando mais uma vez o papel da mãe na aprendizagem dos filhos. Já os afetos nutridos pela matemática estão associados à escolaridade do pai, ou seja, serão os valores que os pais transmitem aos filhos que mais determinam se um aluno irá ou não gostar de matemática. Estes dados vão no sentido dos encontrados em estudos anteriores em que se mostrou que os pais apresentam expectativas menos positivas em relação ao desempenho futuro das suas filhas a matemática do que em relação aos seus filhos e que apresentam crenças de que para a disciplina de matemática é mais difícil para as filhas do que para os filhos, pelo que elas terão de se esforçar mais para ter bons resultados a matemática (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld 1993).

Salienta-se ainda que os rapazes manifestam afetos mais positivos pela matemática do que as raparigas, o que vai de encontro a um estudo prévio, realizado no âmbito deste projecto, com o mesmo questionário de atitudes face à matemática, em que se observou que os rapazes, a partir do 6º ano de escolaridade, têm atitudes mais positivas face à matemática e as raparigas face à língua portuguesa (Rebelo, 2012).

6 Conclusões e estudos futuros

Deste estudo emergem duas conclusões fundamentais. Primeiro, o rendimento escolar na disciplina de Matemática é fundamentalmente determinado pela idade e sexo do aluno, pelo nível de escolaridade da mãe e pela percepção de competência e afetividade do aluno em relação à matemática. Segundo, as atitudes face à matemática estão fortemente dependentes de variáveis contextuais, nomeadamente o nível de escolaridade da mãe fortemente associado à percepção de competência em matemática pelo aluno, a escolaridade do pai e os afectos dos alunos pela matemática e o sexo do aluno fortemente associado à tonalidade afectiva manifesta pela disciplina de matemática.

Estes resultados realçam que o rendimento escolar a matemática depende de fatores contextuais e atitudinais como: (i) a experiência que os alunos e as alunas constroem ao longo da sua vida e as suas memórias semânticas, nomeadamente percepção de competência e afectos em relação à disciplina de matemática; (ii) a família na formação de atitudes face à aprendizagem escolar em matemática, que

dita que os rapazes são melhores nestas disciplina e que os seus desempenhos se devem a uma boa capacidade matemática e não tanto ao esforço no estudo desta disciplina como acontece com as raparigas.

Neste sentido, se atendermos às teorias e modelos sobre atitudes, mudança de atitudes e relação entre atitudes e comportamento, somos levados a pensar que a definição de políticas educativas dirigidas à melhoria do rendimento escolar em matemática deverá prever, de forma articulada, o envolvimento ativo dos pais e encarregados de educação. Este estudo aponta mais uma vez para a necessidade de envolver os alunos e as suas família nas atividades e decisões escolares, aprofundando o diálogo aluno-família-escola. Famílias que precisam de aprender a reforçar positivamente os seus filhos e as suas filhas em relação ao seu desempenho escolar em matemática, para fomentarem atitudes, especificamente, percepção de competência, afectividade e motivação orientados para a realização de tarefas escolares, mais favoráveis ao desempenho positivo e de qualidade. Porém este trabalho de reforço e incentivo de experiências positivas na disciplina de matemática precisa de ser igualmente trabalhado na escola junto de pares e professores. Pois, a experiência de alunos e alunas também dita a organização de memórias de tonalidade afectiva positiva/negativa com efeitos no seu rendimento.

Dadas as diferenças recorrentes que se encontram entre alunos e alunas quer nas atitudes quer no rendimento escolar a matemática, consideramos que é urgente desenvolver de uma forma mais intencional, planeada e efectiva, práticas educativas sensíveis ao género, que consigam desconstruir os estereótipos de género que interferem nas atitudes que os alunos desenvolvem perante a matemática e influenciam, conseqüentemente, o seu rendimento escolar nesta disciplina e as decisões pessoais sobre o percurso escolar e profissional.

Nota:

Trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto RED - Rendimento Escolar e Desenvolvimento: um estudo longitudinal sobre os efeitos das transições em alunos Portugueses. PTDC/CPE-CED/104884/2008, financiado pela FCT, uma Iniciativa QREN, do financiamento UE/FEDER, através do COMPETE - Programa Operacional Fatores de Competitividade (FCOMP-01-0124-FEDER-009162).

Referencias

Ambady, N. Shih, M., Kim, A., & Pittinsky, T. L. (2001). *Stereotype susceptibility in children: Effects of identity activation on quantitative performance. Psychological Science, 12,* 385-390.

- Ávila, P., Nico, M., & Pacheco, P. (2011).** As competências dos alunos. Resultados do PISA 2009 em Portugal. In H. Carvalho, (Coord.), *Relatório de pesquisa do CIES-IUL* Disponível em <http://www.cies.iscte.pt/publicacoes/ficha.jsp?pkid=3354&a=1375895810905>
- Bourdieu, P. (1985).** "The forms of capital", in, J. G. Richardson (Org.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Nova Iorque, NY: Greenwood, pp. 241-58.
- Candelas, A. A., & Rebelo, N. (2010).** *Student's attitudes toward school, learning, competence and motivation – The effects of gender, contextual background, school failure and development*. In J. J. G. Linares & M. C. P. Fuentes (Eds.), *Investigación en convivencia escolar – variables relacionadas* (pp. 547-554). GEU Editorial.
- Candelas, A. A., Rebelo, N., & Oliveira, M. (2011).** *Student' attitudes toward learning and school - Study of exploratory models about the effects of socio-demographics and personal attributes [CD-ROM]*. In C. A. Shoniregun, & G. A. Akmayeva (Eds.), *Proceedings of London International Conference on Education (LICE-2011)* (pp. 380-385). London, UK: Infonomics Society.
- Candelas, A., Oliveira, M., Dias, C., & Leal, F. (2013).** *Study of exploratory model about the effects of cognitive abilities, socio emotional competences in school achievement*. In D. Halkias (Ed.), *Psychology and the search for certainty in everyday life* (pp. 101-112). Athens: Athens Institute for Education and Research (ATINER).
- Díaz, O. E., Guajardo, D. C., Fiegehen, L. G., Campos, J. L., & Grau, E. S. (2012).** Fatores intraescolares associados ao abandono escolar no Chile: um estudo de caso. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 47-64.
- EACEA. (2010).** Diferenças de género nos resultados escolares: Estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa. Lisboa: GEPE-ME. Disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120PT.pdf
- Eccles, J. S., & Early, D. (1997).** *The relation of connection, regulation and support for autonomy adolescents' functioning*. *Journal of Adolescent Research*, 12, 263-287.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993).** *Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school*. *Child Development*, 64, 830-847.
- Ferreira, M., Castanheira, M., Romão, R., Pereira, S., & Lourenço, V. (2013).** Relatório provas finais de ciclo e exames finais nacionais 2012. In H. Sousa, *Relatório GAVE 2012*. (Coord.), Lisboa: GAVE-ME. Disponível em
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Solano, P., Rosário, P., Mourão, R. Soares, S., ... & Velle, A. (2007).** Atitudes face à matemática e rendimento escolar no sistema educativo espanhol. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 12, 151-160.
- Gunderson, E. A., Ramirez, G., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2012).** *The role of parents and teachers in the development of gender-related math attitudes*. *Sex Roles*, 66, 153-166.

- Lord, S. E., Eccles, J. S., & McCarthy, K. A. (1994).** *Surviving the junior high school transition: Family processes and self-perceptions as protective and risk factors. Journal of Early Adolescence, 14, 162-199.*
- Marks, G. (2008).** Accounting for the gender gaps in student performance in reading and mathematics: evidence from 31 countries. *Oxford Review of Education, 34, 89–109.*
- Miranda, L. C., Almeida, L. S., Boruchovitch, E., Almeida, A. R., & Abreu, S. A. (2012).** Atribuições causais e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em alunos portugueses. *Psico-USF, 17, 1-9.*
- OECD. (2012).** *Education at a Glance 2012: OECD Indicators.* OECD Publishing. Disponível em *Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2010). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Vol. I).* Paris: OECD Publishing.
- Pinto-Ferreira, C., Serrão, A., & Padinha, L. (2007).** PISA 2006 – Competências Científicas dos alunos portugueses. Lisboa: GAVE-ME.
- Rebelo, N. (2012).** *Estudo dos perfis atitudinais e emocionais de alunos do ensino básico português: Caracterização em função do nível escolar e do sexo* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Évora: Évora.
- Ryan, A., & Patric, H. (2001).** *The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. American Educational Research Journal, 38, 437-460.*
- Silva, S. (2012).** *Questionário de Atitudes Face à Matemática (QAFM)-Desenvolvimento, Construção e Estudo Psicométrico com Crianças e Jovens do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico Português* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Évora: Évora.
- Silva, S., & Candeias, A. (2012, julho).** Questionário de atitudes face à matemática (QAFM) – Desenvolvimento, construção e estudo psicométrico com crianças e jovens do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico português. In A. Candeias (Chair), *Assessment of socio-emotional and academic competences: Development and validation studies with children and youth from Portuguese Elementary Education.* Simpósio conduzido no I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Soares, J. F. (2004).** O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación, 2, 83-104.*
- Urduan, T. & Schoenfelder, E. (2006).** *Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. Journal of School Psychology, 44, 331-349.*

Estudio del componente de la auto-eficacia en la instrucción estratégica y autorregulada en la comprensión lectora / Study of reading self-efficacy component in the strategy and self-regulated instruction in reading comprehension

Fátima Olivares

Colaboradora Honorífica, Universidad de León

Raquel Fidalgo

*Profesora Titular de Universidad,
Universidad de León (España)
rfidr@unileon.es*

Resumen

Se presentan dos programas de instrucción estratégica y autorregulada para la mejora de la comprensión lectora del alumnado del último ciclo de Educación Primaria bajo dos condiciones: una primera condición, en la que se realizó una instrucción estratégica y autorregulada (PIE), y una segunda condición, en la que unida a la instrucción estratégica y autorregulada se trabajó de forma explícita la auto-eficacia lectora (PIA), variable clave y determinante en el rendimiento en comprensión lectora. De modo general, en ambas condiciones se trabajó la dimensión del auto-conocimiento de la comprensión lectora y la dimensión metacognitiva de autorregulación del proceso, siguiendo el siguiente patrón de intervención: explicación de lo que se va a aprender, modelado, práctica guiada y práctica individual. De forma paralela a la instrucción, en la condición PIA, se trabajó la adquisición de un nivel óptimo de auto-eficacia lectora a través de las cuatro fuentes de auto-eficacia (experiencias anteriores de logro, experiencias vicarias de logro, persuasión verbal y estados fisiológicos).

Participaron 94 alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria, distribuidos en cuatro grupos clase de un mismo colegio. Dos grupos elegidos al azar (un 5º y un 6º) trabajaron de forma explícita la autorregulación en la comprensión lectora (programa PIE), y los otros dos grupos trabajaron autorregulación y auto-eficacia (programa PIA). Se tomaron medidas pretest-posttest y seguimiento, centradas tanto en el uso y dominio de estrategias de comprensión, nivel de rendimiento lector, como en el análisis del papel modulador que diferentes variables, como la auto-eficacia y el conocimiento metacognitivo, tienen en el desarrollo y logro de las habilidades lectoras. Se analizan los efectos comparativos de los programas de intervención en los procesos y las propias estrategias de lectura del alumnado a través de medidas on-line, además de en su rendimiento lector. El análisis de datos se está realizando actualmente. Nota. Esta investigación forma parte del proyecto de investigación con Referencia EDU2010-18219, concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación a la segunda autora.

Palabras-clave: auto-eficacia, comprensión lectora, motivación hacia la lectura, instrucción estratégica en lectura.

Abstract

This study compares two strategic and self-regulated instructional programs focused on improving reading comprehension skills of students in upper Primary Education. One of them, PIE, included a strategic and self-regulated instruction, and the other program PIA, included a strategic and self-regulated instruction plus a specific training in self-efficacy skills; variable key in reading comprehension. Both programs trained self-knowledge and self-regulation of reading comprehension. Their pattern of instruction was: direct instruction, modeling, guided practice and individual practice. Additionally, in the PIA program, the acquisition of an optimal level of self-efficacy was trained through the use of the four sources of self-efficacy beliefs (mastery and vicarious experience, social persuasions and emotional and physiological states). 94 students of 5th and 6th grades of Primary Education participated in the study. They were distributed in four class groups at the same school. Randomly, two of them received the PIE instructional program (strategic and self-regulated instruction) and the rest received the PIA instructional program (strategic and self-regulated + self-efficacy instruction). We took pretest, posttest and follow up measures of reading strategies, reading achievement and measures of modulation variables such as

reading self-efficacy and metacognitive knowledge of writing. This set of measures made possible to compare the effects of programs not only in reading achievement but also in the reading process and reading strategies of students through on-line measures of the reading process. The study is currently being conducted. Note. During this research we received funds by Ministerio de Ciencia e Innovación, awarded to the second author.

Key words: self-efficacy, reading comprehension, motivation in reading, strategic instruction in reading.

1. Marco conceptual

En las últimas décadas del siglo XX, el estudio de la lectura desde perspectivas psicológicas se ha centrado en los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la competencia lectora de los estudiantes. Mostrándose un consenso a nivel internacional sobre la importancia de enseñar estrategias para la mejora de la comprensión lectora. Como consecuencia, surgieron distintos programas instruccionales, centrados en enseñar estrategias para comprender y mejorar el proceso lector en términos de autoconocimiento y auto-regulación del propio proceso de comprensión (De Corte, Verschaffel, & van de Ven, 2001; Hacker, 2008), así como, en relación al desarrollo en el alumnado de juicios positivos sobre sus habilidades lectoras (Guthrie, Van Meter, Hancock, Alao, Anderson, & McCann, 1998).

Dichos programas comparten las bases teóricas de los modelos de instrucción del aprendizaje auto-regulado (Pintrich, 2000; Schunk & Zimmerman, 2003), el modelo del procesamiento de la información (Pressley, Borkowski, & Schneider, 1989), y la teoría cognitiva de la comprensión de texto (Kintsch & Rawson, 2005), cuya eficacia para la mejora de la comprensión lectora ha sido demostrada en diferentes investigaciones a nivel internacional.

Este tipo de instrucción supone una enseñanza directa y explícita que proporciona al alumnado el conocimiento declarativo, procedimental y condicional del proceso de comprensión lectora, así como, el establecimiento de metas y propósitos de la lectura. Conocimiento previo imprescindible para conseguir posteriormente que el alumno desarrolle las estrategias de auto-regulación necesarias para el control y supervisión de todo el proceso de comprensión lectora.

Qué estrategias utilizar, cómo aplicar de manera eficaz cada estrategia, cuándo aplicar cada una de ellas y por qué hacerlo, son aspectos que influyen en el proceso de lectura, y que se ven condicionados por el conocimiento que se tenga de las propias estrategias (Kozminsky & Kozminsky, 2001), así como por los fines que se persiguen con la lectura y el nivel de auto-eficacia lectora de los estudiantes.

Desde este enfoque, surgen investigaciones que resaltan la importancia de enseñar a leer dentro de un contexto motivacional que potencia las creencias de los estudiantes sobre sus propias capacidades para realizar con éxito las actividades lectoras. Y dentro de dicho contexto motivacional, surge la auto-eficacia como un alto predictor del nivel de comprensión lectora (Linnenbrink & Pintrich, 2003), y un elemento de primer orden en el auto-conocimiento y auto-regulación de actividades complejas, como es el caso de la lectura (Zimmerman, 2000).

Dado por tanto, la importancia de la auto-eficacia en la comprensión lectora, en los últimos años su estudio ha pasado a ser foco de distintas investigaciones, sin embargo a nivel instruccional, tal y como muestran revisiones empíricas realizadas en este campo (Olivares & Fidalgo, 2013), los actuales programas de instrucción si bien enfatizan la enseñanza de estrategias metacognitivas, su efecto sobre la auto-eficacia lectora no es coincidente. Mientras que en unos estudios una intervención estratégica en comprensión lectora aumenta el nivel de auto-eficacia tras la instrucción, en otros los efectos de la instrucción en la auto-eficacia está determinada por los distintos métodos instruccionales utilizados (instrucción explícita, modelado, práctica guiada, práctica cooperativa, práctica individual). Precisamente en este punto se abre esta nueva línea de investigación, centrada en analizar los efectos de dos programas de instrucción en la auto-eficacia y rendimiento lector del alumnado.

De todo lo dicho, parece justificado a nivel teórico la importancia y necesidad del tratamiento educativo de la comprensión lectora, ofreciendo una respuesta a las demandas cognitivas y motivacionales del lector, y facilitando el desarrollo de un dominio estratégico y auto-regulado de los diferentes procesos implicados en la comprensión lectora, unidos a un nivel de auto-eficacia positivo, ya que, si bien los alumnos pueden aprender el uso de estrategias, sólo las usan cuando están motivados.

En este estudio se analizan comparativamente dos versiones de un modelo de instrucción de naturaleza estratégica. En una condición se realizó una instrucción estratégica y autorregulada -PIE- (programa de instrucción estratégica), mientras que

en la segunda condición –PIA- (programa de instrucción estratégica y auto-eficacia), unida a la instrucción estratégica y autorregulada se trabajó de forma explícita la auto-eficacia lectora. De modo general, en ambas condiciones se trabajó la dimensión del auto-conocimiento de la comprensión lectora y la dimensión metacognitiva de autorregulación del proceso, siguiendo el siguiente patrón de intervención: explicación de lo que se va a aprender, modelado, práctica guiada y práctica individual. De forma paralela a la instrucción, en la condición PIA, se trabajó la adquisición de un nivel óptimo de auto-eficacia lectora a través de las cuatro fuentes de auto-eficacia propuestas por Bandura (1997): experiencias anteriores de logro, experiencias vicarias de logro, persuasión verbal y estados fisiológicos.

La comparación de ambas versiones instruccionales permitirá analizar la efectividad del tipo de instrucción estratégica y auto-regulada en los procesos y estrategias de lectura del alumnado, en su auto-eficacia lectora y su efecto en la comprensión del alumnado de último ciclo de Educación Primaria.

2. Metodología

2.1 Participantes

La muestra de estudio la constituyeron noventa y cuatro alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria (E.P.O) distribuidos en cuatro grupos clase, de un centro concertado de León (10 a 12 años). En la tabla 1 se presenta la distribución de la muestra por curso, género y grupos de intervención. Con un nivel socioeconómico familiar medio.

Los grupos clase fueron asignados al azar a cada condición experimental. Dos grupos - 5ºA y 6ºB- trabajaron de forma explícita la autorregulación en la comprensión lectora, y los otros dos grupos - 5ºB y 6ºA- trabajaron autorregulación y auto-eficacia. Los programas fueron aplicados por los cuatro profesores tutores de 5º y 6º de Educación Primaria previamente formados.

Tabla 1 — Distribución por curso, género y distribución de la muestra participante en el estudio.

CARACTERÍSTICAS	CONDICIONES		
	PIA	PIE	TOTAL
Nº Participantes	47	47	94
Hombre	20	18	38
Mujer	27	29	56
Curso — 5º E.P.O	21	22	43
Curso — 6º E.P.O	26	25	51

2.2 Instrumentos

Se tomaron tres tipos de medidas: en relación al nivel de comprensión lectora, al proceso seguido durante la lectura y la aplicación de las estrategias enseñadas, y de variables moduladoras de la comprensión lectora como la auto-eficacia lectora. Todas aquellas medidas que implicaban un juicio, valoración o interpretación por parte del evaluador fueron evaluadas por dos correctores independientes, hallándose posteriormente el índice de acuerdo entre correctores, para asegurar la fiabilidad de la medida.

2.2.1 Medidas para evaluar el nivel de comprensión lectora

Comprensión de textos: PROLEC-SE (Ramos & Cueto, 2000). Para la evaluación de la comprensión lectora, se utilizó una tarea de lectura de un texto expositivo de la Batería PROLEC-SE, centrada en la evaluación de la formación y conexión de ideas literales e inferenciales o implícitas del texto. El alumno leyó el texto intentando recordar la mayor información posible, y posteriormente sin el texto disponible contestó a 10 preguntas. La mitad de ellas literales y la otra mitad inferenciales. Los textos fueron contrabalanceados en función del tema (Papúes o Esquimales) en el pretest y postest.

Test de estrategias de comprensión TEC: (Vidal-Abarca, Gilabert, Martínez, & Sellés, 2007). Consta de dos textos expositivos, uno relacionado con las ciencias naturales (Pingüinos) y otro relacionado con las ciencias sociales (Sioux). En primer

lugar el alumno leyó el texto, y posteriormente con el texto delante contestó a 10 preguntas con 4 alternativas de respuesta. Preguntas sobre ideas explícitas, inferencias anafóricas, inferencias basadas en el conocimiento y macroideas.

Los textos fueron contrabalanceados en función del sexo y del tema en el pretest y postest, mitad chicas Sioux, mitad chicas Pingüinos, e igual con los niños, los alumnos realizaron la tarea sin límite de tiempo.

2.2.2 Mediadas para evaluar el proceso seguido y la aplicación de las estrategias enseñadas.

Reading log: Para evaluar en qué medida los alumnos aplican las estrategias enseñadas en su lectura se utilizó el Reading log, una adaptación de la Técnica de la triple tarea (Olive, Kellogg, & Piolat, 2002). Esta técnica permite estimar las estrategias de lectura globales utilizadas por los estudiantes en una tarea de lectura y resumen de un texto. Proporciona una estimación de los procesos seguidos durante la tarea de lectura y resumen en cada una de sus fases (antes, durante y después de la tarea), y permite calcular la relación entre las estrategias globales de los lectores y las puntuaciones de rendimiento en comprensión lectora. Incluye las siguientes tareas: una tarea principal, que consta de la lectura y resumen de un texto expositivo, durante la cual, los estudiantes tenían que detectar una señal auditiva y responder a ella realizando una retrospección directa acerca de lo que estaban haciendo cuando se detectó la señal auditiva. Para ello utilizaban un conjunto de once categorías específicas, distribuidas en las tres fases del proceso de comprensión lectora: antes de la tarea (ojear, pensar, tomar notas, sin relación), durante la tarea (leer, pensar, tomar notas, escribir resumen, leer resumen, sin relación), después de la tarea (evaluar lectura, evaluar resumen, sin relación).

Tarea de Lectura y Resumen: se utilizaron tres textos (Juegos Olímpicos, Astronautas y Desierto), equiparando grado de dificultad, número de ideas y palabras, y contrabalanceados a lo largo de las evaluaciones (pretest, postest y seguimiento).

Para su corrección se utilizó doble corrector, debiendo existir un alto índice de acuerdo entre ellos. Utilizando tres tipos de correcciones: en primer lugar, se valora de 0 a 5 puntos los conceptos incluidos en el resumen y grado de conexión entre ellos (en base a Andreassen & Braten, 2011), en segundo lugar, se valora de 0 a 5 puntos la calidad del resumen (en base a Spörer & Brunstein, 2009; Spörer et al.

,2009), y en tercer lugar, se valora de 1 a 3 puntos la selección de ideas principales y grado de elaboración del resumen (en base a Martínez, Mateos, & Martín, 2011). Adicionalmente se evalúa la productividad del resumen, a partir del recuento del número de palabras escritas en el resumen.

Lista control de las fases de la lectura. Cuestionario formado por 59 ítems, en los que el alumno tiene que indicar las acciones que ha realizado en la tarea de lectura y resumen que acaba de realizar (por ej. Pensé en lo que sabía sobre el tema del texto). Valora los procesos de auto-regulación llevados a cabo por el alumno durante la tarea de lectura y resumen de un texto (antes, durante y después de la tarea).

Para su corrección se utiliza un sistema de categorías previamente establecido y basado en el modelo de Zimmerman (2000) para la comprensión lectora. Formado por 6 categorías divididas en tres fases: antes de la tarea (análisis de la tarea y establecimiento de metas), durante la tarea (auto-instrucciones y auto-observación), después de la tarea (auto-juicios y auto-reacciones).

2.3 Programas de instrucción estratégica PIE y auto-eficacia PIA

La instrucción se desarrolló de manera contextualizada en el grupo clase, implantándose por los profesores tutores en cada uno de los cuatro grupos, dentro del horario establecido para lectura en el centro. Ambos programas se desarrollaron a lo largo de 13 sesiones de instrucción, distribuidas semanalmente, con una duración aproximada de una hora por sesión.

De manera general, ambos programas tienen por objetivo que el alumnado alcance un dominio metacognitivo de los diferentes procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora. Dominio que no se alcanza de forma espontánea, siendo necesaria una instrucción específica en este sentido (Hartman, 2001). Para ello se llevó a cabo una instrucción explícita que permita al alumnado: a) adquirir un conocimiento declarativo, procedimental y condicional del propio proceso de comprensión lectora, lo que le permitirá b) desarrollar un dominio estratégico y auto-regulado, que le permita controlar, monitorizar y evaluar los complejos procesos cognitivos incluidos en el proceso de comprensión lectora y c) desarrollar un nivel óptimo de auto-eficacia (específicamente en el programa PIA). En primer lugar se trabajó la dimensión del auto-conocimiento de la comprensión lectora, mediante la instrucción directa y explícita, uso de reglas nemotécnicas y matrices de conocimiento

metacognitivo. En segundo lugar, secuencialmente a la instrucción en la dimensión de auto-conocimiento de la comprensión lectora, los programas de mejora se focalizaron en la dimensión metacognitiva de auto-regulación de la comprensión lectora, a partir de tres pasos o niveles de secuenciación de la intervención: modelado, práctica guiada, práctica individual. De forma paralela a esta instrucción del auto-conocimiento y auto-regulación de la comprensión lectora, en el programa PIA, se trabajó de forma explícita la adquisición de un nivel óptimo de auto-eficacia. Además, ambos programas se diferencian en el tipo de componentes instruccionales aplicados para lograr los objetivos propuestos. La tabla 2 presenta una síntesis comparativa de ambos programas describiéndose a continuación los componentes.

El componente instruccional de desarrollo del conocimiento metacognitivo se realizó en ambos programas a través de la instrucción directa y explícita, diálogo en gran grupo y análisis. Para favorecer la memorización y el recuerdo en relación al conocimiento procedimental se instruyó sobre estrategias específicas en cada uno de las fases del proceso de comprensión lectora: antes de la lectura, la planificación, estrategia IPOD (I Identifico la tipología textual, P Pienso lo que sé o contará el texto, O Objetivo de la lectura, D Defino un Plan de lectura); durante la lectura, supervisión, estrategia ECO (E Exploro lo que sé en cada párrafo y lo que contará a continuación, C Clic y Clac en cada palabra que comprendo o no comprendo, O Obtener la idea principal del párrafo); después de la lectura, auto-evaluación, END (E Evalúo mi comprensión y resumen, N pongo Nota a mi tarea de lectura y resumen, D pienso qué puedo hacer Después, en las siguientes lecturas).

En el componente instruccional del modelado, el profesor ejemplificó mediante el pensamiento en voz alta los procesos cognitivos que un lector experto pone en marcha cuando se enfrenta a la lectura de un texto. Se llevó a cabo un modelado en cada una de las fases de la lectura (antes, durante y después de la lectura), y un modelado completo de todas las fases con dos textos expositivos de comparación-contraste. En el grupo PIE, el profesor realizó un modelado ejemplar, mientras que en el grupo PIA, el profesor realizó el modelado desempeñando el rol de un alumno desmotivado ante la lectura, haciendo visibles todos aquellos pensamientos, sentimientos que tendría un alumno al enfrentarse a una tarea de lectura, y que finalmente resuelve exitosamente. Como material de apoyo, en ambos programas se utilizaron las pizarras digitales, donde el profesor a medida que iba haciendo el modelado, sobre el texto proyectado podía ir aplicando las estrategias instruidas mientras verbalizaba todos sus pensamientos. Durante el modelado el alumnado

realizó el rol de observador siguiendo de modo atento todos los pasos que realizaba el profesor sin tomar ninguna nota, simplemente observaba atentamente la ejecución. Finalmente se realizó un diálogo en gran grupo donde se enfatizó la importancia y necesidad de seguir todos los pasos.

El componente instruccional de la práctica por pares se llevó a cabo en el programa PIE, los alumnos por parejas emularon la fase o fases de lectura ejemplificada por el profesor en las sesiones anteriores, siguiendo todos los pasos y pensamientos que regulan la acción ejemplificada anteriormente. Mientras un alumno del par asume el rol de modelo utilizando el pensamiento en voz alta, el otro alumno debía seguir de modo atento y concentrado la ejecución de su compañero ofreciendo su ayuda en el proceso cuando era necesario. Posteriormente intercambian los papeles. Durante la realización contaban con material de apoyo para seguir los pasos, así como feedback del profesor. Apoyo que se fue retirando gradualmente en las últimas sesiones.

El componente instruccional de práctica individual, fue utilizado en todas las prácticas individuales del programa PIA (5 sesiones), mientras que el programa PIE, solamente en las dos últimas sesiones. Cada alumno de forma individual y utilizando el pensamiento en voz alta debía- emular todo el proceso seguido en las sesiones instruccionales para la lectura y resumen de un texto. Dicho texto en el caso del programa PIA, fue elegido por los propios alumnos entre 12 textos que les presenta el profesor de distintas tipologías textuales (narrativos, descriptivos o expositivos de comparación contraste). Mientras que los alumnos del programa PIE en su práctica individual trabajan sobre el texto dado por el profesor (descriptivo y narrativo). El alumno en ambas sesiones contaba con material de apoyo para seguir los pasos, apoyo que se fue retirando gradualmente, hasta eliminarlo en la última sesión.

El componente instruccional de la auto-eficacia, fue trabajado de manera explícita durante todas las sesiones del programa PIA. A través de las 4 fuentes de auto-eficacia: experiencias anteriores de logro (tareas que varían en el grado de dificultad, evaluación personal e individual del grado de consecución en la tarea) experiencias vicarias de logro (modelado), persuasión verbal (persuasión verbal y feedback social) y estado emocional positivo (uso de la pizarra digital, evaluación del grado de satisfacción por lo aprendido en cada sesión, elección del texto por el alumno y listas control de los pasos seguidos en la tarea).

Tabla 2 — Síntesis comparativa de los programas instruccionales PIE y PIA

Componente instruccional	Nº sesiones	Programa de Instrucción Estratégico PIE	Programa de Instrucción Estratégico PIA
Conocimiento metacognitivo	4 y 1/2	— Incluido	Incluido
Modelado	3 y 1/2	— Modelado ejemplar del profesor en cada fase. — Modelado ejemplar del profesor del proceso completo de comprensión lectora. — Referencia explícita a estrategias instruidas.	— Modelado profesor desempeñando rol de alumno en cada fase. — Modelado profesor, rol de alumno, del proceso completo de comprensión lectora. — Referencia explícita a las estrategias instruidas.
Práctica individual	PIA: 5 Sesiones PIE: 2 Sesiones	— Textos dado por el profesor (descriptivo y narrativo)	— Texto elegido por el alumno entre 12 textos de distintas tipologías textuales (narrativos, descriptivos, expositivos de comparación contraste)
Práctica por pares	PIE: 3 Sesiones	— Texto dado por el profesor (comparación-contraste)	— No incluido
Auto-eficacia	PIA: 13 Sesiones	— No incluido	— Experiencias anteriores de logro — Experiencias vicarias de logro — Persuasión verbal — Estado emocional positivo.

2.4.Procedimiento

En primer lugar, se procedió al contacto con el centro educativo, firma del Convenio de Colaboración y al diseño y elaboración de los materiales para la evaluación e instrucción. Posteriormente se presentan las dos versiones del programa en su parte común y se asignan los grupos clase a cada programa de forma aleatoria.

Tras la evaluación pretest - en la que se realizó el entrenamiento y fiabilidad del proceso, se evaluó el rendimiento en comprensión lectora, las estrategias de comprensión lectora, auto-eficacia y metacognición- comenzó la aplicación de los programas instruccionales. Las 13 sesiones de cada programa se distribuyeron semanalmente, a lo largo del segundo trimestre del curso escolar, utilizando para ello la hora de lectura de cada grupo clase.

Semanalmente, a lo largo de toda la implementación del programa, los profesores-tutores que realizaban la instrucción recibieron asesoramiento individualizado de

una de las investigadoras para la preparación de cada sesión. Como materiales específicos de apoyo los profesores contaban con un diseño específico establecido, en el que se guiaba detalladamente por escrito en cada uno de los pasos que tenían que seguir en la sesión, así como una presentación en power point que los profesores proyectaban en la pizarra digital y que servía de apoyo a sus explicaciones y les ayudaba a captar la atención del alumnado. Además de diferentes materiales de apoyo a utilizar por el profesor y el alumnado en cada sesión instruccional. En cada sesión semanal de formación del profesorado se resolvieron dudas o problemas surgidos para su aplicación a la semana siguiente.

Con el objetivo de garantizar la correcta implementación y seguimiento del programa instruccional, después de cada sesión se realizó un control de los portfolios de los alumnos, asegurándonos de la correcta realización de todas las tareas y las estrategias instruccionales trabajadas. Al mismo tiempo, se llevó a cabo un registro on line como indicador de fiabilidad en la aplicación del programa del 100 por cien de las sesiones.

Tras la aplicación de las 13 sesiones del programa instruccional, se llevó a cabo la sesión de evaluación posttest y dos meses más tarde la evaluación de seguimiento, las cuales se desarrollaron en las mismas condiciones y con la misma temporalización en todos los grupos clase, de todas las condiciones. Todas las sesiones de evaluación fueron realizadas en los grupos clase de origen, en el horario establecido de lectura, y por personal con formación psicopedagógica, previamente entrenado.

Las diferentes pruebas de evaluación utilizadas fueron codificadas por personal de la investigación, y en el caso de aquellas que exigían un cierto grado de subjetividad en la evaluación, siempre se realizó evaluación ciega y por pares, asegurando la fiabilidad y acuerdo en la medida mediante los correspondientes análisis correlacionales.

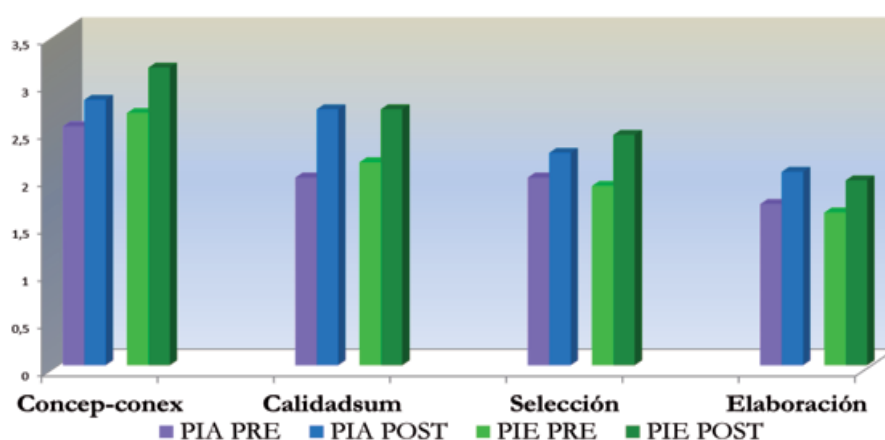
3. Resultados y conclusiones

Actualmente los datos obtenidos están siendo sometidos a análisis estadístico mediante el paquete estadístico SPSS 15.0, presentándose los resultados de los mismos en el congreso, no obstante, cabe dar las siguientes conclusiones generales.

A nivel de *rendimiento lector*, evaluado a partir de la tarea de lectura y resumen de un texto, el análisis multivariado de la varianza Manovas, indicó resultados estadísticamente significativos en función del factor tiempo (pretest-posttest),

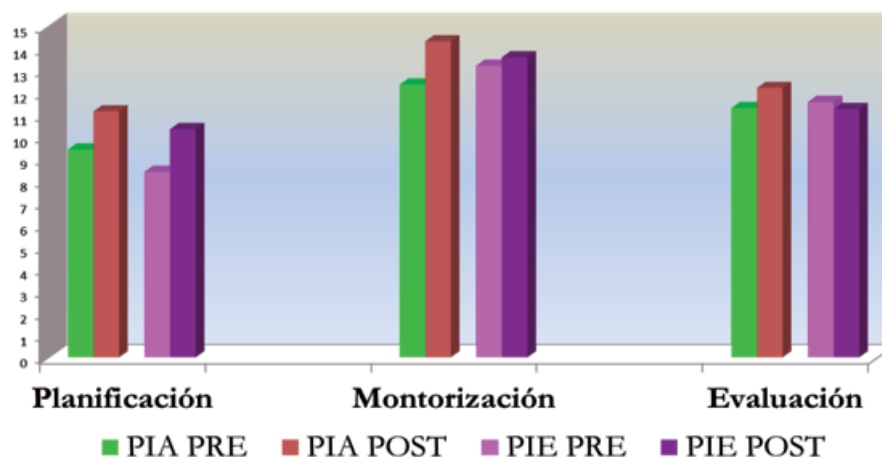
presentando un rendimiento mayor en comprensión lectora en ambos programas en el postest frente al pretest, sin embargo no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en función del tipo de programa instruccional, si bien se aprecia un mayor incremento del nivel de comprensión en la condición PIA (programa de instrucción estratégica y auto-eficacia). En la Gráfica 1 pueden verse la gráfica comparativa pre-postest por condición.

Gráfica 1. — Gráfica comparativa pre-postest del rendimiento en comprensión lectora por condición



En segundo lugar en relación a la *aplicación de las estrategias enseñadas*, el análisis multivariado de la varianza Manovas, presenta resultados estadísticamente significativos en todas las fases del proceso de comprensión (planificación, monitorización y evaluación), presentando un nivel significativamente superior en el postest en relación a la aplicación de las estrategias instruidas para cada fase del proceso de comprensión en ambos programas. Por otra parte, la comparación de ambos programas, indica diferencias estadísticamente significativas en la fase de monitorización a favor del programa PIA, mientras que en la fase de planificación y evaluación no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los programas. En la Gráfica 2 puede verse la gráfica comparativa pretest-postest por condición.

Gráfica 2 — Gráfica comparativa pretest-postest en relación a la aplicación de las estrategias instruidas por condición.



Los resultados del presente estudio parecen indicar, tal y como indican actuales modelos teóricos en comprensión lectora, la importancia de enseñar estrategias para comprender y mejorar el proceso lector en términos de conocimiento y auto-regulación. Sin embargo a nivel de rendimiento lector, la comparación de ambos programas no presenta diferencias estadísticamente significativas, lo que parece indicar que la auto-eficacia en esta investigación no ha jugado un rol clave. Resultados que pueden encontrar su explicación en que se han presentado tareas fáciles, quizá en una tarea más difícil que demande un mayor esfuerzo y persistencia, la auto-eficacia hubiese jugado un rol clave.

Otra posible explicación se podría encontrar en que no se han presentado las medidas de seguimiento, o tomado medidas de generalización, donde quizá sí se presente la influencia de la auto-eficacia. O en la tendencia de los alumnos de estas edades a sobreestimar sus habilidades, por lo que su entrenamiento explícito no resulta efectivo. O tal vez el análisis en función del género podría mostrar resultados diferentes. Aspectos que es necesario investigar en futuros estudios.

Nota:

Esta investigación forma parte del proyecto de investigación con Referencia EDU2010-18219, concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación a la segunda autora.

Referencias

- Andreassen, R., & Braten, I.** (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning & Instruction, 21*, 520-537. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.08.003.
- Bandura, A.** (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A.** (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares, & T. Urdan (Eds.) *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- De Corte, E., verscaffel, L., & van de Ven, A.** (2001). Improving text comprehension strategies in upper primary school children: a design experiment. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 531-559.
- Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., & Olivares, F.** (2013). Cuestionario de Auto-eficacia en la Comprensión lectora. *Aula Abierta, 41*(1), 17-26. ISSN: 0210-2772.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., Hancock, G. R., Alao, S., Anderson, E., & McCann, A.** (1998). Does concept oriented Reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology, 90*, 261-278.
- Hacker, D. J.** (2008). Self-regulated comprehension during normal reading. En R. B. Ruddel, & N. J. Unrau (Eds). *Theoretical models and processes of reading* (pp. 755-779). Newark: International Reading Association.
- Hartman, H.J.** (2001). *Metacognition in learning and instruction. Theory, Research and Practice*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Kintsch, W., & Rawson, K.** (2005). Comprehension. En M. Snowling, & C. Hulme. *The science of reading. A handbook* (pp. 209-226). Oxford: Blackwell.
- Kozminsky, E., & Kozminsky, L.** (2001). How do general knowledge and reading strategies ability relate to reading comprehension of high school students at different educational levels? *Journal of Research in Reading, 24* (2), 187-204.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R.** (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly, 19*, 119-137.
- Martínez, I., Mateos, M., & Martín, E.** (2011). Enseñar a leer y a escribir para aprender en la Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje, 23*(3), 399-414.
- Olivares, F., & Fidalgo, R.** (2013). Análisis de los cambios en la auto-eficacia lectora a nivel instruccional. En M. C. Pérez y M. M. Molero (Comps). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* pp. 495-501. Almeria: Asoc. Univ. de Educación y Psicología.

- Olive, T.**, Kellogg, R.T., & Piolat, A. (2002). The triple task technique for studying the process of writing. En G. Rijlaarsdam (Series ed.), T. Olive & C.M. Levy. *Studies in writing: Volume 10: Contemporary Tools and Techniques for Studying Writing*, pp. 31-59.
- Pintrich, P. R.** (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452e502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pressley, M.**, Borkowski, J. G., & Schneider, W. (1989). Good information processing. What it is and how education can promote it. *Journal of Educational Research*, 2, 857-867.
- Ramos, J. L.** & Cuetos, F. (2000). *Evaluación de los procesos lectores*. PROLEC-SE. Madrid: TEA.
- Schunk, D. H.**, & Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. In W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, 7 (pp. 59e78). New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Spörer, N.**, & Brunstein, J. C. (2009). Fostering the reading comprehension of secondary school students through peer-assisted learning: Effects on strategy knowledge, strategy use, and task performance. *Contemporary Educational Psychology*, 14, 289-297. doi: 10.1016/j.cedpsych.2009.06.004.
- Spörer, N.**, Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of Strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning & Instruction*, 19, 272-286. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.05.003.
- Vidal-Abarca, E.**, Gilabert, R., Martínez, T., Sellés, P., Abad, N., & Ferrer. (2007). *Test de Estrategias de Comprensión*, TEC. Madrid: ICCE.
- Zimmerman, B. J.** (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, 82–91. doi:10.1006/ceps.1999.1016.

Envolvimento na escola: um estudo com jovens do 9º ano do ensino regular e do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)

Vanessa A. Miranda

*Instituto de Educação da Universidade
de Lisboa (Portugal)*

edsocial.miranda@gmail.com

Feliciano H. Veiga

*Instituto de Educação da Universidade
de Lisboa (Portugal)*

fhveiga@ie.ul.pt

Resumo

O envolvimento na escola - enquanto construto multidimensional, que integra diferentes dimensões (comportamental, emocional/afetiva e cognitiva) e que considera fatores extrínsecos (variáveis relativas ao contexto) e fatores intrínsecos - confere uma maior amplitude de análise à investigação. Assim, numa altura em que a comunidade científica apresenta um crescente interesse pelo envolvimento dos alunos na escola, vislumbrando-o como uma solução aos problemas da educação, mais concretamente ao insucesso e abandono escolar, torna-se essencial analisar de uma forma transversal a relação entre envolvimento escolar e grupo curricular de pertença. Sendo o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) uma medida educativa que se distingue das restantes respostas do ensino básico português, ao atuar de forma transversal nas vertentes da educação, formação e área social, que aposta na (re)integração social e educativa dos alunos, interessa saber de que forma o envolvimento escolar desses alunos varia, quando comparados com os do ensino regular. Com isto, é objetivo deste estudo analisar, à luz da literatura revista, em

que medida existe diferença no envolvimento escolar dos alunos do ensino regular e do PIEF. A amostra, presente nesta investigação, foi composta por 105 sujeitos, integrados no 9º ano do ensino regular e do PIEF, de seis escolas do distrito de Lisboa. Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram: O Questionário do Envolvimento dos Estudantes na Escola (adaptado por Veiga, 2009) e o “Student Views of Parental Involvement in Schooling Activities” (adaptado por Deslandes e Cloutier, 2002) e traduzido para português. A análise dos resultados permitiu verificar a existência de diferenças significativas no envolvimento escolar dos alunos do ensino regular e do PIEF, quando comparados, bem como a relação entre o envolvimento dos alunos e o envolvimento dos pais nas atividades escolares dos filhos. Este estudo, que se insere numa metodologia de investigação de natureza quantitativa, inclui a discussão dos resultados obtidos, sugerindo elementos de formação curricular e remetendo para novos estudos.

Palavras-chave: Envolvimento dos alunos na escola, PIEF, envolvimento dos pais nas atividades escolares.

Abstract

Being the “Integrated Program for Education and Training” (PIEF) an educational measure that distinguishes itself from the rest of the answers from the Portuguese Basic Education, because it acts in a transversal way in the education, formation and social area, and bets in the students’ educational and social reintegration, it is important to know in what way the involvement in the school of these students is different, when they are compared to the students from the regular education. So, in a time when the scientific community outlines an increasing interest for the students’ involvement in the school, seeing it as a solution to the school problems, more specifically to failure at school and early school leaving, it is essential to analyse in a transversal way the relationship between school involvement and curricular membership of a group. The involvement in the school – as a multidimensional construct that integrates different dimensions (behavioural, emotional/affective and cognitive) and that is regardful with extrinsic factors (variables concerning the context) and intrinsic factors – gives a wider analysis range to the investigation. With this, the goal of this study is to analyse, having as reference the reviewed literature, in what way there is a difference in the involvement in the school in regular school students

and the PIEF' students. The sample, presented in this investigation, consisted of 105 individuals, integrated in the 9th grade of regular education and from PIEF, from six schools from the Lisbon district. The tools used in the data collection were: The Students Involvement in School Survey (adapted by Veiga, 2009) and the "Student Views of Parental Involvement in Schooling Activities" (adapted by Deslandes and Cloutier 2002) translated into Portuguese. The analysis of the results allowed us to find significant differences in students' involvement in the school, when compared the students of the regular education and the students from PIEF. There are also significant differences in the relationship between the students' involvement and the parents' involvement in the children school activities. This study which is based in an investigation methodology of quantitative nature includes the discussion of the results obtained, suggesting key elements to the classroom syllabus with reference to the need for further investigations.

Key-Words: students' involvement in the school, PIEF, parental involvement in school activities.

Introdução

Vislumbrado por investigadores das áreas da psicologia e da educação como ferramenta capaz de se tornar preditiva do desempenho académico (Baker, Clark, Maier & Viger, 2008), o envolvimento escolar, enquanto construto multidimensional que descreve pensamentos, comportamentos e sentimentos dos alunos face à escola (Veiga et al., 2009; Green et al., 2012; Lee, 2012) é tido na comunidade científica como solução aos problemas da educação, mais concretamente no combate ao abandono e ao insucesso escolar (Hirschfield & Gasper, 2011). Portugal, enquanto membro da comunidade europeia e subscritor da Carta dos Direitos da Criança tem por obrigação garantir o acesso à educação a todos os menores. Neste quadrante surgiu o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), que através de uma metodologia educativa diferenciada, procura dar resposta a alunos socioculturalmente afastados da Escola. Considerando esta realidade, o presente estudo procurou saber de que em que medida existe diferença no envolvimento escolar dos alunos em função do seu grupo curricular de pertença (PIEF/Não PIEF).

Envolvimento escolar

Embora analisado com base em diferentes metodologias, as investigações realizadas sob a temática do envolvimento dos alunos na escola, procuram contribuir para um melhor entendimento do conceito. Se por um lado alguns investigadores centram os seus estudos no modelo das duas componentes (Li & Lerner, 2011; Lee, 2012), compreendendo as dimensões comportamentais e emocionais como as únicas a fazer parte da equação do envolvimento escolar, outros estudos compreendem o envolvimento dos alunos na escola como estando assente no modelo das três componentes, passando a considerar a dimensão cognitiva para além da comportamental e emocional (Hirschfield & Gasper, 2011; Dotterer & Lowe, 2011; Veiga et al., 2009). De realçar que mesmo não havendo uma definição universalmente aceite quanto ao conceito de envolvimento escolar (Hirschfield & Gasper, 2011), o facto de as dimensões que o incorporam estarem assentes na visão sistémica/ecológica, reforça a sua importância.

Assim, e no que respeita à definição das componentes que incorporam o envolvimento dos alunos na escola, importa ter presente que enquanto a componente comportamental implica o envolvimento dos alunos em atividades académicas (letivas), tendo por base uma participação ativa na escola pautada pela participação em atividades sociais, condutas positivas e ausência de comportamentos disruptivos dentro e fora de sala de aula, bem como através da participação em atividades extra-letivas (Li & Lerner, 2011), o envolvimento emocional diz respeito às relações emocionais do aluno com a escola, professores e colegas, reflectindo através dessa o seu sentimento de pertença à escola e respetiva identificação face à identidade postulada pela instituição de ensino (Li & Lerner, 2011; Lee, 2012). Por seu turno, a componente referente ao envolvimento cognitivo incide sobre o trabalho, investimento e motivação dos alunos para as tarefas académicas (Hirschfield & Gasper, 2011). Esta componente inclui as perceções e as crenças dos alunos relativas à escola e atores que a incorporam (professores, colegas e funcionários), realçando-se a auto-eficácia dos alunos como elemento determinante para esta componente do envolvimento (Dotterer & Lowe, 2011). Ainda no envolvimento cognitivo, é dado enfoque ao condão de processamento cognitivo utilizado pelo aluno para a concretização de uma tarefa escolar (Veiga et al., 2009; Hirschfield & Gasper, 2011).

Embora concetualmente distintas as componentes acima focadas, estão

positivamente associadas, opinião partilhada por Li & Lerner (2011) relativamente ao envolvimento comportamental e emocional, que desse modo concretiza a necessidade de se compreender o envolvimento como a soma de diferentes partes que influenciam positiva ou negativamente o modo de estar, agir e sentir do aluno. Conforme identificam diferentes estudos (Baker et al., 2008; Hirschfield & Gasper, 2011; Dotterer & Lowe, 2011), quando o aluno desinveste do seu percurso académico e começa a apresentar problemas escolares, materializados por reprovações, baixo desempenho em testes padronizados, suspensões escolares, problemas de comportamento, absentismo e falta de atenção em sala de aula, o risco de abandono escolar aumenta, tal como a possibilidade de participarem em crimes e de revelarem um maior empobrecimento, com maior dependência de serviços públicos (Henry et al., 2011). Deste modo, os alunos pouco envolvidos, quando comparados com alunos com envolvimento escolar positivo, revelam ter maior propensão para o consumo de álcool e drogas e de se juntarem a grupos de pares desviantes (Hirschfield & Gasper, 2011; Henry et al., 2011).

Entre as características identificadas aos alunos com baixo envolvimento escolar encontram-se, o status socioeconómico da família (Li & Lerner, 2011) a pertença a famílias empobrecidas e monoparentais, bem como a famílias cujos pais não completaram a escolaridade (Fall & Roberts, 2012).

Envolvimento escolar: fatores extrínsecos

Percecionados como variáveis relativas ao contexto (ambiente) onde o aluno se insere, os fatores extrínsecos são identificados como passíveis de influenciar o envolvimento dos estudantes na escola. Destes fatores fazem parte os agentes educativos (pais e professores), o grupo de pares e o agente institucional/Escola.

Tomando em consideração que a perceção dos alunos face ao ambiente escolar influencia o seu envolvimento e respetivo desempenho (Fall & Roberts, 2012) e dada a preponderância da relação estabelecida com os professores para o sentimento de pertença e de apoio social, enquanto elemento decisivo para uma menor propensão no desenvolvimento de problemas emocionais (Li & Lerner, 2011), associado a um aumento do envolvimento e de participação dos alunos na escola (Dotterer & Lowe, 2011), alguns estudos estabelecem relação entre clima de sala de aula e qualidade das práticas educativas para o aumento do envolvimento académico. Desses destacam-

se os estudos desenvolvidos por Lee (2012), que apontam para a existência de uma relação positiva entre o autoconceito escolar do aluno e relação professor-aluno e o estudo efetuado por Baker et al. (2008) que estabelece a necessidade dos professores terem em consideração o contexto dos alunos (como forma de melhor compreenderem os seus comportamentos) para assim poderem desenvolver estratégias educativas mais produtivas. A par do impacto dos professores no envolvimento escolar, encontra-se o atribuído aos progenitores. Reconhecidos como promotores da perceção dos alunos face ao controlo de si próprios, os progenitores são tidos como elementos que influem quer para o envolvimento escolar, quer para a aprendizagem (Fall & Roberts, 2012). Por outro lado, pais que enquanto alunos não completaram a escola, podem, em resultado do seu afastamento do código escolar, reportar para os filhos as suas frustrações para com a instituição escolar, contribuindo assim para o aumento do risco de abandono escolar dos seus descendentes.

Relativamente ao impacto do grupo de pares no envolvimento, há a considerar o espaço deixado pela falta de monitorização dos adultos, pois conforme identifica Van Ryzin et al. (2012) quando os adolescentes são mal acompanhados esses auto-regulam-se em grupos de pares desviantes, podendo em resultado aumentar os seus problemas de comportamento. A esse respeito, Hirschfield e Gasper (2011) adiantam que os problemas de comportamento podem ser interpretados como uma afirmação de independência do estudante face ao adulto, estando na sua maioria das vezes relacionadas com contextos disfuncionais, hostis ou negligentes de controlo parental. Aspectos que congregados a fatores individuais, escolares e sociais potenciam o surgimento de condutas agressivas (Musitu, Estevez, Jiménez & Veiga, 2011), produzindo entre grupos de pares, vítimas e agressores.

Por último, entre os fatores extrínsecos ao envolvimento, há ainda a considerar o papel da instituição Escola. Esta, enquanto agente de socialização que pretende promover a auto-regulação do estudante, preparando-o para a interiorização dos valores praticados em sociedade, encontra-se à semelhança dos pais exposta à influência dos estilos educativos parentais. Deste modo, e tal como os filhos de pais autorizados, os alunos das escolas que praticam um estilo educativo assente na assertividade apresentam níveis de comportamentos negativos mais reduzidos (Lee, 2012).

Envolvimento escolar: fatores intrínsecos

Assentes essencialmente nas crenças dos alunos, os fatores intrínsecos do envolvimento escolar, incluem conforme identifica Veiga et al. (2009) a orientação para objetivos, as crenças atribucionais e as de auto-eficácia. Estas crenças embora relacionadas com a motivação, dado o seu papel na utilização de estratégias de auto-regulação, de aprendizagem e desempenho escolar (Hejazi, Naghsh, Sangari, & Tarkhan, 2011; Radovan, 2011) e respetiva relação com o envolvimento cognitivo (Linnerbrink & Pintrich, 2002), assumem-se como aspetos essenciais que influenciam não só a persistência do aluno após o fracasso, como o seu envolvimento escolar.

Referindo-se à orientação para objetivos, com recurso às metas de realização, Hejazi et al. (2011), identificaram que a criação de um sistema de metas ajuda o estudante a alcançá-las mais facilmente, revelando que alunos que pretendem melhorar as suas capacidades tendem a utilizar mais estratégias do que os alunos que apenas as procuram manter. Aos alunos com orientação para objetivos de aprendizagem é ainda associada maior persistência face ao fracasso (Veiga et al., 2009; Linnerbrink & Pintrich, 2002).

No que respeita às crenças atribucionais, destaca-se o enfoque atribuído à forma como o indivíduo interpreta os acontecimentos, dada a sua influência no modo como contorna situações similares no futuro (Janeiro, 2011), isto é, um aluno que compreenda o seu sucesso escolar como resultado do seu esforço tenderá a ser persistente no futuro, desempenhando ações que o levem novamente a alcançar o êxito.

Por outro lado, e no que concerne as crenças de auto-eficácia essas referem-se às crenças pessoais e à confiança atribuída pelo próprio indivíduo face às suas capacidades para a realização de tarefas específicas (Yusuf, 2011), assim a auto-eficácia refere-se ao julgamento que o indivíduo faz sobre as suas capacidades de realização, algo que influi na forma como esse se dispõe às tarefas (Linnerbrink & Pintrich, 2002). Aos alunos com auto-eficácia positiva é atribuída maior propensão para trabalhar mais, bem como para persistir quando confrontados com dificuldades. Esses alunos apresentam ainda uma maior propensão para escolher cursos considerados mais difíceis e de atingirem níveis mais elevados na sua escolaridade (Linnerbrink & Pintrich, 2002).

A par destes aspetos e como elemento compreendido em toda a dinâmica dos fatores intrínsecos, encontra-se o auto-conceito do aluno. Tendo em resultado dos diferentes estudos realizados, sido possível identificar que uma das razões para o insucesso escolar são os sentimentos negativos do aluno sobre si e/ou tarefa (Radovan, 2011). Embora haja diferentes modelos causais que procuram identificar a relação entre o auto-conceito e o desempenho escolar, certo é que essa relação parece existir, denotando-se que os alunos com melhores níveis de auto-conceito, tendem a ser mais populares, cooperativos e persistentes em sala de aula, ao mesmo tempo que beneficiam de maior apoio por parte da família e revelam níveis mais baixos de ansiedade (Ghazvini, 2011).

Por último em relação aos fatores intrínsecos, importa salientar que os mesmos podem à semelhança dos fatores extrínsecos ser alvo de estimulação, sendo exemplo disso o papel desempenhado pelos professores quando dão feedback real sobre as capacidades dos alunos e readaptam as suas estratégias educativas (Linnenbrink & Pintrich, 2002).

Motivação e sua transversalidade

Caraterizada por especialistas como estando influenciada por quatro grandes fatores (contexto, temperamento, objetivo e instrumentos), que a dividem entre motivação externa (motivação extrínseca) e motivação interna (motivação intrínseca) (Amrai, Motlagh, Zalani, & Parhon, 2011; Linnenbrink & Pintrich, 2002), a motivação enquanto construto geral pode ser compreendido como um conjunto de mecanismos Biopsicossociais que desencadeiam a ação e a persistência necessária para essa.

Enquanto a motivação externa é tida como a concretização de uma atividade específica (Amrai et al., 2011), que se traduz na forma como o indivíduo se envolve para atingir o seu propósito (Linnenbrink & Pintrich, 2002), a motivação interna é compreendida como uma condição psico-cognitiva que ao ser adquirida, estimula o indivíduo à autonomia e o impele para a execução da tarefa (Amrai et al., 2011).

Com isto, e considerando-se que ambos os aspetos (extrínsecos e intrínsecos) contribuem para a motivação e que de um modo geral essa pode ser amplamente influenciada por diferentes aspetos, compreende-se a posição defendida por Linnenbrink e Pintrich (2002) quanto à motivação, ao realçarem que não são apenas as condições culturais, demográficas ou caraterísticas de personalidade a influenciar

a motivação, a par dessas, os investigadores defendem encontram-se ainda a auto-regulação ativa do indivíduo, que através de pensamentos e comportamentos, medeia a relação entre o indivíduo, o contexto de instrução e posterior realização (Linnenbrink & Pintrich, 2002; Baker et al., 2008).

Mais, dadas as características mutáveis da motivação, uma vez que não são atributos estáveis (segundo a abordagem sócio-cognitiva), e havendo a possibilidade de se alterar em função da situação contextual, por força da influência do meio no desenvolvimento da motivação (Amrai et al., 2011), maior é a consciência junto da comunidade científica da relevância de novas práticas educativas para o reforço da motivação e do envolvimento dos alunos (Baker et al., 2008; Linnenbrink & Pintrich, 2002). Em suma, a motivação é percecionada como uma linha transversal a todo o processo de envolvimento escolar, que quando presente estimula o aluno trabalhar e a envolver-se mais com as tarefas, o mesmo será dizer que a motivação alimenta o esforço despendido pelo aluno em contexto escolar, assim como o envolvimento garante a manutenção da própria motivação.

Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)

Devendo a sua criação às diversas recomendações de organismos internacionais feitas a Portugal no final da década de 90, quanto à importância do combate ao trabalho infantil e ao garante dos Direitos da Criança face à sua educação (Felicio, 2007), o PIEF, criado pelo Despacho Conjunto nº882/99 do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, posteriormente revisto e reformulado, através do Despacho Conjunto nº948/2003 dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, publicado a 26 de Setembro em Diário da República, nº223, II série, ao longo da sua existência procurou ser resposta no combate ao trabalho infantil e ao abandono escolar. Todavia e por força das mudanças sociais, o PIEF, além de procurar ser resposta aos jovens com idade igual ou superior a 15 anos nas situações já descritas, passou enquanto medida educativa a apresentar-se como resposta a casos de comportamentos de risco/desviantes, analfabetismo, absentismo, insucesso, carências socioeconómicas/mendicidade e a indícios de utilização de crianças/jovens em pornografia e/ou tráfico de droga.

No que concerne às características que norteiam a medida, essas podem ser sumariamente entendidas como: a possibilidade de integração de um menor a

qualquer altura do ano (situação transversal à certificação); a sua flexibilidade e continuidade; o seu faseamento (permitindo um desenvolvimento por etapas) e ainda a atualização (possibilitando desenvolver alterações ao percurso do aluno em consonância com as suas necessidades) (Felício, 2007). Além da sua vertente educativa e formativa, centrada no reingresso escolar dos menores, o PIEF têm ainda uma vertente de reintegração social, podendo ao abrigo do artigo 84º da Lei nº166/99 de 14 de Setembro ser considerado como plano de conduta para os jovens com medidas tutelares educativas.

Segundo o Relatório de monitorização de atividades realizado pelo Programa para a Inclusão e Cidadania - PIEC (2010), referente aos anos letivos 2009/2010 e 2010/2011 (disponível na Internet), no ano letivo 2010/2011 existiam em território continental 189 turmas PIEF, um aumento de 32,4% no número de vagas face ao ano anterior, que em 2009/2010 contava com 142 turmas. De registar que no ano letivo 2010/2011 a taxa de frequência escolar a 30 de Setembro de 2010 (período de referência) era de 98,7%, ou seja, dos 2305 alunos matriculados, 2126 frequentavam efetivamente a medida. Quanto à distribuição desses alunos pelos ciclos de ensino, esses distribuíam-se da seguinte forma: 53,4% frequentavam o 3º CEB, 42,3% o 2º CEB e 4,2% o 1º CEB.

Em virtude das necessidades evidenciadas pelas mutações de comportamentos, o PIEF tem vindo a dar resposta a jovens cada vez mais novos, abrindo exceções ao legislado e permitindo que menores de 15 anos usufruam da medida, uma vez que já apresentam um conjunto de características (comportamentos desviantes/risco e prática de criminalidade) que os aproximam da exclusão social. Só em Setembro de 2010, 169 alunos do PIEF (7,3%) tinham Processo Tutelar Educativo, ao passo que 1007 (43,7%) beneficiavam de Processo de Promoção e Proteção para Crianças e Jovens (PIEC, 2010).

Apresentada como uma resposta de fim de linha, o PIEF revela-se enquadrado com o ideal de que a Escola deve dar resposta aos alunos que apresentam alguns indicadores de risco e “agarrá-los” antes que os mesmos se afastem por definitivo da instituição escola. De denotar haver um conjunto de características que se crêem comuns a maioria destes alunos, das quais se salienta a pertença a famílias disfuncionais, onde estão patentes dificuldades económicas, situações de violência física e de consumo de álcool; apresentar uma baixa auto-estima e auto-confiança; manifestar comportamentos pré-delinquentes ou delinquentes; ter problemas de anomia e de insucesso escolar prolongado.

Ainda em relação aos agregados destes alunos, destaca-se o facto de haver uma predominância de agregados com rendimentos baixos ou muitos baixos, em que os progenitores raramente excedem o 4º ano de escolaridade (Roldão, 2008), bem como a sua exposição aos apoios do Estado, sendo exemplificativo disso a percentagem de agregados dependentes do Rendimento Social de Inserção (em setembro de 2010, 32,2% dos agregados dos alunos PIEF beneficiavam deste subsidio) (PIEC, 2010).

Metodologia

Desenvolvida com base numa metodologia quantitativa, a presente investigação é parte integrante de um trabalho mais aprofundado realizado em virtude de uma dissertação de Mestrado em Educação. Esta investigação contou com a aplicação de um questionário anónimo, de auto-administração e respondido de forma voluntária por todos aqueles cujos encarregados de educação autorizaram a participação. O instrumento de recolha de dados, contou ainda com a autorização por parte da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Os questionários foram aplicados em seis escolas do distrito de Lisboa, tendo em cada uma delas sido inquiridas duas turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico a frequentar o 9º ano de escolaridade do ensino regular e o PIEF. A aplicação dos questionários decorreu entre a última semana de abril e a primeira semana de junho de 2012.

Amostra

A amostra, composta por um total de 105 sujeitos, foi escolhida intencionalmente de acordo com os critérios: ser aluno do 9º ano do ensino regular de uma escola com PIEF e ser aluno do PIEF (3º CEB) numa escola com ensino regular. No que respeita à sua distribuição no ensino, 69% frequentavam o 9º ano do ensino regular e 39% o PIEF. A média de idade da amostra é de 15,4 anos. Quanto a sua distribuição por género, a mesma resulta nos seguintes dados: 55,2% são rapazes e 44,8% raparigas. Relativamente às habilitações escolares dos pais, as percentagens mais significativas corresponderam em ambos os casos (20% e 18,1% nas mães e 24,8% e 14,3% nos pais) à conclusão do 4º ano e do 12º ano. Quanto à sua situação face ao trabalho, a maioria (67,6% das mães e 74,3% dos pais) está em situação ativa.

A maioria dos sujeitos da amostra (53,3%), fazem parte de uma família nuclear, estando a figura paterna presente no agregado de 65.7% da amostra.

Instrumentos

O questionário utilizado contou com seis partes (compondo um total de três páginas), todavia no presente trabalho apenas se analisou os dados obtidos em quatro dessas. A primeira parte, de cariz genérico, incluiu questões demográficas (idade, género, número de irmãos, avaliações obtidas, número de retenções escolares, habilitações dos progenitores), na segunda parte incluiu-se o Questionário de Envolvimento dos Estudantes na Escola, adaptado para Portugal por Veiga (2009; no prelo), constituído por um conjunto de 64 questões fechadas e de resposta numa escala do tipo Likert. Na terceira parte foi integrado o questionário “Student Views of Parental Involvement in Schooling Activities”, que é uma adaptação da versão original de Epstein et.al. por Deslandes e Cloutier (2002), tendo sido traduzido e adaptado para esta investigação (Miranda, 2012). Na última parte do questionário, foi incluído um questionário global caracterizado por um conjunto de questões semiabertas, que incidiram sobre especificidades do meio sociofamiliar dos inquiridos.

Procedimento

Após submissão e validação da DGIDC para aplicação do Inquérito por questionário em meio escolar, contactaram-se os 20 agrupamentos de escola do distrito de Lisboa, que à data ministravam o PIEF. Desses agrupamentos apenas seis deram parecer positivo à aplicação dos questionários, sendo esses administrados em sala de aula pelos Diretores de Turma e/ou Técnicos de Intervenção Local (no caso do PIEF), que contavam com um guia de aplicação criado para o efeito. De salutar que antes da aplicação do questionário foi realizada uma aplicação piloto do instrumento, tendo a mesma permitido avaliar a pertinência, estrutura e vocabulário utilizado. Este estudo contou com a aplicação de 118 inquéritos, dos quais 13 foram eliminados, após revelarem falta de consistência interna. Findo o processo de recolha de dados, os mesmos foram codificados e transferidos para uma base de dados no programa «Statistical Package For Social Sciences (SPSS-X)», versão 20.

Resultados

Foram realizadas análises estatísticas descritivas (média, desvio padrão, *t* Student e de significância) para analisar envolvimento escolar dos alunos, percepção do envolvimento dos pais nas atividades escolares e relação entre género e grupo curricular de pertença. Considerando os resultados obtidos através da amostra, podemos considerar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os alunos de PIEF e os do ensino regular (Não PIEF), com maior disrupção nos alunos de PIEF do que nos alunos do ensino regular. Conforme pode ser observado na Tabela 1, existem diferenças significativas em dez dos itens do envolvimento escolar, sendo os itens 40 (“Falto à escola sem uma razão válida”) e 61 (“Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto”), os que apresentam maiores diferenças.

Tabela 1 — Diferenças no Envolvimento com a escola em função do grupo curricular de pertença

Envolvimento com a Escola	PIEF/ NPIEF	N	Média	DP	t	Sig.
11. Gosto dos meus professores.	PIEF	40	5,025	1,1873	2,932	,01**
	NPIEF	63	4,254	1,3675		
12. Gosto dos funcionários da escola.	PIEF	40	4,750	1,3349	2,652	,01**
	NPIEF	64	4,016	1,3972		
35. Faço resumos e esquemas para entender melhor a matéria que devo aprender.	PIEF	39	3,436	1,6351	-2,683	,01**
	NPIEF	64	4,266	1,4501		
40. Falto à escola sem uma razão válida.	PIEF	41	2,585	1,8024	4,710	,001***
	NPIEF	63	1,317	,9302		
41. Falto às aulas estando na escola.	PIEF	41	1,634	1,1566	2,447	,01**
	NPIEF	64	1,203	,6468		
43. Sou mal-educado com o professor.	PIEF	41	1,634	1,1781	2,752	,01**
	NPIEF	64	1,172	,5211		
45. Agrido fisicamente os professores.	PIEF	41	1,244	,5376	2,212	,05*
	NPIEF	64	1,047	,3750		
61. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.	PIEF	40	4,675	1,2687	3,444	,001***
	NPIEF	63	3,635	1,6195		
62. Comento com os meus professores, quando algo me interessa.	PIEF	41	4,854	1,2158	2,393	,01**
	NPIEF	63	4,206	1,4274		
64. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.	PIEF	41	4,366	1,4621	2,141	,05*
	NPIEF	64	3,734	1,4826		

Legenda: PIEF – alunos integrados em PIEF; NPIEF – alunos do ensino regular não integrados em PIEF; **p*<0,05; ***p*<0,01; ****p*<0,001

Relativamente a perceção do envolvimento dos pais nas atividades escolares, observe-se a Tabela 2, na qual está patente a escala do apoio parental e a significância estatística encontrada, reveladora de uma maior perceção de apoio parental nas atividades escolares nos alunos do ensino regular (Não PIEF).

Tabela 2 — Diferenças na Perceção de Envolvimento Parental nas Atividades Escolares em função do grupo curricular de pertença

	PIEF/ NPIEF	N	Média	DP	t	Sig.
Envolvimento Parental nas Atividades Escolares	PIEF	38	13,9737	2,53075	-2,726	,01**
	NPIEF	64	15,4063	2,58640		

Legenda: PIEF – alunos integrados em PIEF; NPIEF – alunos do ensino regular não integrados em PIEF; **p<0,01

Por último, e no que concerne à relação entre género e grupo curricular de pertença, é possível, com base na observação da Tabela 3, identificar que no total dos sujeitos da amostra, a maioria dos sujeitos do género feminino (51,6%) está localizada no subgrupo Não PIEF, enquanto a maioria dos sujeitos de género masculino (65,9%) se encontra subgrupo PIEF.

Ainda relativamente à distribuição do género em função de ser PIEF/NPIEF, há a salientar que a amostra não permite assumir, em termos de significância estatística, que o género dos alunos se associe com a pertença ao PIEF, sendo estes fatores independentes, conforme se apresenta na Tabela 4, dado o valor do qui-quadrado (3,066) não ser significativo ($p>0,05$).

Tabela 3 — Género e PIEF/ Não PIEF

			PIEF	NPIEF	Total
GÉNERO	MASCULINO	Count	27	31	58
		% PIEF/ NPIEF	65,9%	48,4%	55,2%
	FEMININO	Count	14	33	47
		% PIEF/ NPIEF	34,1%	51,6%	44,8%
Total % PIEF/ NPIEF		Count	41	64	105
		100,0%	100,0%	100,0%	

Legenda: PIEF – alunos integrados em PIEF; NPIEF – alunos do ensino regular não integrados em PIEF

Tabela 4 — Tabela de Teste Qui-Quadrado por género PIEF/NPIEF

	Valor	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Qui-quadrado Pearson	3,066	1	,080

Discussão dos Resultados/ Conclusões

Os resultados obtidos na presente investigação, embora não possam ser comparados com outros, uma vez que se desconhecem estudos subordinados à temática, estão em linha com a relação apontada por outras investigações que destacam a relação entre insucesso escolar e condições socio-económicas desfavorecidas dos agregados familiares. Assim, considerando-se a caracterização dos alunos PIEF, como alunos provindos de famílias cujos rendimentos auferidos são baixos ou muito baixos (Roldão, 2008), e onde estão presentes situações de trabalho precário, ou até mesmo de falta de trabalho (Pereira, 2007), impelindo-os a situações de carência, que se traduzem na exposição aos subsídios sociais (como o é o RSI), compreende-se a razão pela qual estes alunos estão mais propensos a falhar com a escola. De salientar que muitos destes alunos são considerados pelas famílias como força de trabalho, recorrendo aos mesmos por forma a conseguir mais dinheiro.

Embora a escolarização seja entendida pela grande maioria da população como um ascendente social, há que considerar que os pais destes alunos não têm uma cultura de escola sólida, o que em consonância com diferentes estudos (Benavente, Firmino da Costa, Machado & Neves, 1987; Sebastião, 2007/2008; Sebastião 2009), poderá fazer-se refletir na forma como os seus filhos interpretam a escola. Assim, e atendendo aos distintivos dos alunos PIEF, subentende-se que a sua relação com a escola saí prejudicada. Assim, e a esta análise há a acrescentar que os alunos de PIEF fazem refletir na escola os marcos da sua cultura sócio-familiar (Pereira, 2007).

Relativamente à relação entre género e grupo de pertença, embora sem dados que permitam generalizações, importa destacar que os mesmos estão em concordância com os dados disponibilizados pelo PIEC (2010), nos quais se conclui que no PIEF existe uma maior expressão de jovens do género masculino.

Em suma, considerando os dados recolhidos, é possível assumir que a globalidade dos resultados vai ao encontro das hipóteses de estudo formuladas, apresentando-se como um contributo válido para um melhor entendimento da relação entre envolvimento escolar e grupo curricular de pertença. No entanto e porque a discussão sobre o papel do envolvimento dos alunos na escola não está esgotado, considera-se que é de todo o interesse desenvolver novas investigações, que reflectam outras variáveis, ou grupos amostrais.

Nota:

Este artigo baseia-se no estudo realizado para a obtenção do grau de Mestre em Educação – Área de Especialização em Formação Pessoal e Social - do primeiro autor, cuja dissertação foi apresentada na Universidade de Lisboa, em 2012, sob o título: intitulada “Consumo de substâncias psicoativas em agregados familiares e envolvimento dos jovens na escola”, com orientação do segundo autor.

Referencias

- Amrai, K.,** Motlagh, S., Zalani, H. & Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402.
- Baker, J.,** Clark, T., Maier, K. & Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1876-1883.
- Benavente, A.,** Firmino da Costa, A., Machado, L. & Neves, M. (1987). *Do outro lado da Escola*. Lisboa: Edições Rolim.
- Deslandes, R. &** Cloutier, R. (2002). Adolescents` Perception of Parental Involvement in Schooling. *School Psychology International*, vol. 23, nº2, 220-232.
- Dotterer, A. &** Lowe, K. (2011) Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 40 (12), 1649-1660.
- Fall, A. &** Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35, 787-798.
- Felício, L.** (2007) *Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) – Um contributo para a (Re)integração de jovens no sistema educativo*. Dissertação de mestrado em Administração e Gestão Educacional, Universidade Aberta de Lisboa, Lisboa.
- Ghazvini, S.** (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1034-1039.

- Green, J., Liem, G., Martin, A., Colmar, S., Marsh, H. & McInerney, D. (2010).** Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key process form a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, XXX, 1-12.
- Hejazi, E., Naghsh, Z., Sangari, A. & Tarkhan, R. (2011).** Prediction of academic performance: the role of perception class struture, motivacion and cognitive variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 15, 2063-2067.
- Henry, K., Knight, K. & Thornberry, T. (2011).** School Disengagement as a Predictor of Dropout, Delinquency, and Problem Substance Use During Adolescence and Early Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 41(2), 156-166.
- Hirschfield, P. & Gasper, J. (2011).** The Relationship Between School Engagement and Delinquency in late Childhood and Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, vol.40 (1), 3-22.
- Janeiro, I. (2011).** Escala de Atribuições em relação à Carreira (EAC): Um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, vol. 12, nº 1, 5-13.
- Lee, J. (2010).** The effects of the teacher-student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Education Research*, 53, 330-340.
- Li, Y. & Lerner, R. (2011).** Trajectories of School Engagement During Adolescence: Implications for Grades, Depression, Delinquency, and Substance Use. *Developmental Psychology*, vol. 47, nº1, 233-247.
- Linnerbrink, E. & Pintrich, P. (2002).** Motivation as an Enabler for Academic Success. *School Psychology Review*, vol. 31, nº 3, 313-327.
- Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade [METS] (1999).** Despacho conjunto nº 882/99 de 28 de setembro: Criação do Programa Integrado de Educação e Formação. *Diário da República*, 2ª série, nº 241, 15427-15428.
- Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho [MESST] (2003).** Despacho conjunto nº 948/2003 de 26 de setembro: Revisão do Programa Integrado de Educação e Formação. *Diário da República*, 2ª Série, nº 223, 14618-14619.
- Musitu, G., Estevez, E., Jiménez, T. & Veiga, F. (2011).** Agentes de Socialização da Violência e Vitimização Escolar. In Caldeira, S. & Veiga, F. (org.), *Intervir em Situações de Indisciplina e Violência*. (1ª edição – pp. 43-80). Lisboa: Fim de Século Edições.
- Miranda, V. (2012).** *Consumo de substâncias psicoativas em agregados familiares e envolvimento dos jovens na escola*. Dissertação de Mestrado em Educação, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Pereira, A. (2004).** *O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) – Contributos para a Avaliação da sua Eficácia na Prevenção do Abandono Escolar*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.

- Pereira, A.** (2007). *PIEF: Um Programa de Educação e Formação*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e PETI.
- Programa para a Inclusão e Cidadania [PIEC] (2010).** Estatística em Síntese – Monitorização da medida PIEF 3º trimestre 2010. In *Olhó PIEF*. Acedido a 21 de Março de 2011 em <http://www.slideshare.net/olhopief/estatisticasntese3trimestreal>
- Programa para a Inclusão e Cidadania [PIEC] (2010).** PIEF em números – Setembro 2010. In *Olhó PIEF*. Acedido a 21 de Março de 2011 em www.slideshare.net/olhopief/pief-em-numeros-setembro2010
- Radovan, M.** (2011). The relation between distance students` motivation, their use of learning strategies, and academic success. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, vol.11 (1), 216-221.
- Roldão, M.** (coord.), Campos, J. & Alves, M. (2008) *Estudo Curricular da Medida PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação - 2006-2007*. Lisboa: Edições Colibri e PETI.
- Sebastião, J.** (2007/2008). Famílias, estratégias educativas e percursos escolares. *Sociologia*, série I, vol. 17/18, 281-306.
- Sebastião, J.** (2009). *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Veiga, F., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J. Melo, M., Festas, M., Baía, S. & Caldeira, S.** (2009). *Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: elementos de um projecto de investigação*. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Veiga, F., Bahia, S., Nogueira, J., Melo, M., Caldeira, S., Festas, I., Taveira, C., Janeiro. I., Conboy, J., Carvalho, C., Galvão, D., Almeida, A. & Pereira, T.** (2012, Novembro). *Portuguese Adaptation of Students Engagement in School International Scale (SESIS)*. Atas da 5th International Conference on Education, Research and Innovation (ICERI 2012), Madrid, Espanha (texto no prelo).
- Yusuf, M.** (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students` academic achievement. *Procedia Social and Behaviora Sciences*, 15, 2623-2626.

Desenvolvimento profissional do professor no ensino básico: Contributos de um projeto de promoção do sucesso escolar

Cláudia Gonçalves

*Instituto de Educação da Universidade
de Lisboa (Portugal)*

cmgoncalves@ie.ul.pt

Cecília Galvão

*Instituto de Educação da Universidade
de Lisboa (Portugal)*

cgalvao@ie.ul.pt

Resumo

A escola atual caracteriza-se genericamente como escola inclusiva, com diferenças substanciais de uma escola para outra, envolta em modificações constantes e às quais é imperativo dar respostas adequadas que contribuam para promover o sucesso dos alunos e a melhoria das suas aprendizagens, mas também a melhoria da escola enquanto organização e dos profissionais que nela desenvolvem a sua atividade. Neste artigo são apresentados dados, resultantes do estudo empírico centrado nos docentes envolvidos num projeto de promoção do sucesso escolar, no contexto de uma escola de ensino básico do 2.º e 3.º ciclos. O estudo foi realizado no âmbito do desenvolvimento da dissertação de mestrado em educação, na área de especialização em supervisão e orientação da prática profissional, pela primeira autora e orientado pela segunda autora. Procurámos compreender o que sentem os professores, como reagem e como resolvem questões relevantes; identificar o contributo do projeto para a promoção do desenvolvimento profissional do professor e compreender quais as concepções que têm sobre o desenvolvimento profissional ao longo da vida. Consistiu num estudo de caso de natureza qualitativa. O procedimento de recolha de dados

baseou-se na observação, recolha de dados documentais e inquérito por entrevista e por questionário. Os principais constrangimentos identificados reportaram-se às dificuldades que os professores sentiram para trabalhar em parceria e com as características evidenciadas pelos alunos. Verificou-se que adotaram uma atitude de partilha, reflexão e trabalho colaborativo, considerando que melhoraram os seus níveis de desempenho, incluindo a prática, o compromisso na prática e as capacidades de introspeção e reflexão crítica. A criação de mecanismos que permitam aos docentes adotar uma postura de reflexão crítica sobre o desenvolvimento da sua ação pode efetivamente contribuir para melhorar as práticas e para envolver de forma mais consistente os professores. O foco é colocado na criação de condições para que o coletivo de professores desenvolva a sua atividade, de forma colaborativa, reflexiva e crítica.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional, reflexão crítica, formação contínua.

Abstract

Current schools are generically characterized as inclusive schools, with substantial differences from one school to another, shrouded in constant modifications. It is imperative to give suitable answers that will help to promote students success and improve their learning, but also to improve school as an organization and the professionals who develop their activity in it. This article presents data resulting from an empirical study focused on teachers involved in a project to promote students success, in the context of a lower secondary level. The study results from a dissertation in education, conducted by first author and oriented by the second author. We tried to understand what teachers feel, how they react and how they solve relevant issues; to identify the contribution of the project to promote the teachers professional development and understand their conceptions about the professional development throughout life. This was a qualitative case study. The procedures for data collection were based on observation, documents analysis and interview survey and questionnaire. The main constraints identified reported to the difficulties that teachers felt to work in partnership and with the features highlighted by the students. It was found that they adopted an attitude of sharing, reflection and collaborative work, considering that improved their performance levels, including practice, commitment to work and capabilities of introspection and critical reflection. The creation of

mechanisms that enable teachers to adopt a critical reflection on their actions can effectively contribute to improve practices and to engage more consistently teachers. The focus is placed on creating conditions for the collective of teachers to develop their activity in a collaborative, reflective and critical way.

Keywords: professional development, critical reflection, continuous training.

1. Introdução

A escola e o ensino em Portugal têm nos últimos anos sofrido uma evolução muito acelerada e por vezes pouco consistente. Com mudanças rápidas, alteração de procedimentos sem consolidação dos anteriores, alteração de currículos, introdução das novas tecnologias, diversificação de temáticas a abordar de forma transversal, tais como questões ambientais, éticas e sociais, trabalho colaborativo, articulação interdisciplinar, insucesso escolar, abandono e indisciplina na sala de aula. As mudanças exigem dos professores uma permanente atualização de conhecimentos e competências e adaptação às novas exigências da profissão (Nóvoa, 2007).

A atividade docente tem de forma inequívoca assumido novos contextos sociais e legais conducentes a novas formas de atuação na escola. Surge atualmente ligada a padrões de qualidade e de prestação de contas. Nóvoa (1991, p. 63) refere que “a pedagogia passou a ser dita através de expressões importadas do universo da gestão (...), conceitos que encerram novos modos de pensar a ação escolar e induzem uma outra organização das práticas pedagógicas.”

Sockett (1985) refere como o modelo de prestação de contas deve contribuir para a melhoria do desempenho dos docentes e não ser considerado como uma ameaça ao profissionalismo, advogando que devem ser os próprios professores a procurar a prestação de contas. Considera três aspetos fundamentais onde é necessário que exista um desenvolvimento: “1 – A melhoria da prática e o compromisso nessa melhoria; 2 – O desenvolvimento de capacidades, introspeção e reflexão crítica (...); 3 – O desenvolvimento da comunidade de professores partilhando conhecimento teórico e prático com um comprometimento em ideais comuns” (p. 28). Estes três fatores evidenciam a ideia de desenvolvimento profissional e da aprendizagem ao longo da vida.

Hoyle (1985) considera que o desenvolvimento profissional diz respeito ao processo pelo qual o professor adquire e melhora os conhecimentos e as competências

necessárias ao desenvolvimento da prática e cujo beneficiário é o aluno, ao qual o autor se refere como cliente.

As escolas procuram soluções para as questões problemáticas com que se debatem. Desenvolvem projetos de intervenção inovadores, estabelecem parcerias, promovem estratégias de atuação concertadas entre os diversos intervenientes e operacionalizam percursos formativos diversificados. A escola desempenha na sociedade um papel fundamental materializado na educação e formação das crianças. O professor operacionaliza esse papel na escola.

O campo de investigação em educação pode contribuir para a existência de uma consciencialização apurada das realidades que se vivem na escola e da forma como os diversos intervenientes as vivenciam. Investigar, pensar e estudar os professores torna-se um desafio que os recoloca no centro de todo o processo educativo. O campo da educação está em profundo e constante desenvolvimento constituindo-se como uma temática aliciante e pulverizada de saberes e fundamentos em permanente discussão.

Conscientes que o desenvolvimento deste projeto de promoção do sucesso escolar envolve grupos de alunos com dimensão reduzida, parcerias, trabalho colaborativo, incentivo à reflexão e à partilha e formação contínua, situamo-nos perante um potencial paradigma de desenvolvimento profissional dos professores (Roldão, 2007; Zeichner, 2008). Neste contexto definimos o seguinte problema de investigação: - em que medida este projeto de promoção do sucesso escolar se constitui como um meio que proporciona de facto o desenvolvimento profissional dos professores? No contexto da problemática equacionada, definimos os seguintes objetivos de investigação: 1) compreender o que sentem os professores, como reagem e como resolvem questões relevantes; 2) identificar o contributo do projeto para a promoção do desenvolvimento profissional do professor; 3) compreender quais as concepções que têm sobre o desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Esta investigação foi desenvolvida segundo os pressupostos do estudo de caso. Adotámos uma metodologia de natureza qualitativa, cujo investigador é não participante, assente numa perspetiva interpretativa e de acordo com Guba e Lincoln (1989, p. 84) tratou-se de uma investigação dentro do paradigma construtivista.

2. Enquadramento conceptual

Considerando o desenvolvimento profissional dos professores como uma questão muito atual, o contexto vivido na escola, através da implementação de um projeto de promoção do sucesso escolar, surgiu como potenciador desse desenvolvimento (Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007). Participaram no estudo duas professoras respetivamente com funções de adjunta da direção e coordenadora do Programa Mais Sucesso Escolar (PMSE) e oito professores com turmas do PMSE, dos quais cinco lecionavam a disciplina de Matemática e três lecionavam a disciplina de Língua Inglesa. Os oito professores destas turmas representavam a totalidade de docentes da escola envolvidos diretamente no projeto. Para salvaguardar a questão do anonimato, atribuíram-se aos professores identificações de carácter numérico simplificadas de P1 a P10.

2.1 Programa Mais Sucesso Escolar

O Ministério da Educação estabeleceu, em 2009, um programa de apoio ao desenvolvimento de projetos que visavam a melhoria dos resultados escolares. Competia às escolas elaborarem e apresentarem as suas candidaturas ao apoio proporcionado para o desenvolvimento dos programas de intervenção sob a forma de candidatura¹. Os programas eram apoiados através da atribuição de um crédito de horário anual e contratualizados por um período de quatro anos, comprometendo-se a escola a atingir taxas de sucesso definidas no contrato que estabelece com a respetiva Direção Regional de Educação. A continuidade do projeto em cada escola/agrupamento depende do cumprimento das metas de sucesso contratualizadas. O PMSE apoia os projetos de escola que se estruturam com base nos modelos organizacionais «TurmaMais» ou Fénix, ou numa terceira tipologia designada por Híbrida, que consiste em projetos de escola com modelos próprios. O PMSE contempla ainda o acompanhamento técnico e pedagógico das escolas e articulação com instituições de ensino superior que proporcionam o acompanhamento científico de cada tipologia. Na Escola Básica de 2.º e 3.º ciclos onde desenvolvemos o estudo foi implementado o PMSE de tipologia Fénix.

2.2 Metodologia

O desenho do estudo de caso teve por base um planeamento metódico e fundamentos teóricos, sendo a sua construção produto de uma reflexão sistemática. Bell (2008, p. 98) considera que “ a verificação da fiabilidade de um método surgirá no momento da formulação das questões e no processo experimental da recolha de dados.” Esta realidade levou-nos a examinar criticamente todas as opções adotadas.

Numa primeira fase os instrumentos de recolha de dados foram testados com a colaboração de diversos professores e reescritos e aperfeiçoados continuamente. A tarefa meticulosa de decisão quanto aos métodos de recolha de dados a utilizar e a sua concepção, verificação e reformulação ocuparam um lugar de destaque no desenvolvimento do estudo.

A construção dos instrumentos de recolha de dados foi desenvolvida ao longo do processo. Foram realizadas observações, recorreu-se a fontes de dados e foram efetuados inquéritos por entrevista e por questionário.

A observação decorreu em dois momentos, tendo contribuído, ainda numa fase exploratória para a caracterização do projeto PMSE, para um melhor conhecimento do contexto e para a definição e concepção dos instrumentos de recolha de dados a utilizar posteriormente. As sessões observadas foram registadas no diário de bordo. A observação teve um carácter não participante.

As principais fontes de dados às quais se recorreu, consistiram nos relatórios trimestrais de avaliação do PMSE, elaborados e apresentados pelos docentes, em grelha anexa à ata, nas reuniões de conselho de turma, ao longo do ano letivo.

O inquérito por entrevista e por questionário foi estruturado com base nos objetivos e questões de investigação definidos e nos dados recolhidos na fase exploratória. As entrevistas semi-estruturadas tiveram como suporte um guião previamente concebido. O questionário foi previamente testado com a colaboração de professores e era composto por questões abertas e fechadas. Nas questões abertas os respondentes puderam exprimir as suas opiniões utilizando o próprio discurso e fornecer informações adicionais. Nas questões fechadas foram utilizadas opções de escolha múltipla e dicotómica do tipo sim/não. As questões de escolha múltipla incluíam vários itens de resposta, onde o respondente situava a sua opção através da utilização de escalas de Likert.

Bell (2008) refere que na análise crítica de documentos pode considerar-se a crítica externa e a crítica interna. “ Na crítica externa é necessário saber com toda a certeza que o autor esteve de facto na origem do documento (...). A crítica interna sugere que o conteúdo do documento seja sujeito a uma análise rigorosa” (p.109). Segundo Bardin (2009) a análise de conteúdo, a que os dados foram sujeitos, obedece a diferentes fases que se estruturam em três polos cronológicos: o primeiro corresponde à pré-análise, o segundo à exploração do material e o terceiro ao tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (p.121).

3. Resultados

Os resultados explanados neste artigo reportam-se à dimensão de análise desenvolvimento profissional do professor, para a qual foram definidas as categorias a) e b) e respetivas subcategorias:

- a) Contributos do projeto – expectativas dos professores, contributo para a aprendizagem dos alunos e oportunidades de desenvolvimento;
- b) Concepções sobre o desenvolvimento profissional ao longo da vida - papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, formação contínua e plano de desenvolvimento profissional.

3.1 Contributos do projeto

Procurámos identificar o que sentiram os professores quando souberam que lhes foram atribuídas turmas do PMSE, identificando desta forma as expectativas que tinham e posteriormente quais as concepções que tinham relativamente ao contributo para a aprendizagem dos alunos e as oportunidades de desenvolvimento proporcionadas.

3.1.1 Expetativas dos professores

Identificámos sentimentos de apreensão e de satisfação. Os motivos de satisfação deviam-se a factos como a manutenção de horário na mesma escola, o conhecimento anterior do projeto, o desenvolvimento do trabalho do professor e o contributo para a superação das dificuldades dos alunos. “Foi bom pensar que podemos trabalhar com outro colega na mesma turma para alcançar resultados mais positivos, além disso é a oportunidade de “chegar” a mais alunos (P4).” “Por um lado permitiu aos alunos mais fracos sentirem sucesso e por outro permitiu que os bons pudessem ainda ser melhores (P7).” “Senti que finalmente era possível fazer um trabalho diferenciado segundo as necessidades dos alunos (P8).” Os sentimentos de apreensão apontavam para o desconhecimento do projeto e para as aprendizagens dos alunos “(...) há sempre uma preocupação acrescida, pois as dificuldades dos alunos nem sempre permitem haver *feedback* positivo e é preciso um grande equilíbrio a todos os níveis para se conseguir realizar trabalho com alguma qualidade (P5).”

3.1.2 Contributo para a aprendizagem dos alunos

O desenvolvimento do projeto promoveu o sucesso dos alunos e a aquisição de competências básicas. Verificou-se que o ambiente proporcionado potenciava a aprendizagem respeitando o ritmo de cada aluno. As dificuldades identificadas relacionavam-se com a baixa autoestima dos alunos, motivada por fatores muitas vezes de ordem familiar, a questão recorrente do insucesso a Matemática e a ausência de expetativas positivas face à aprendizagem e à escolarização. A reflexão dos professores sobre os resultados e a avaliação/acompanhamento do projeto colocou em evidência três fatores fundamentais: o trabalho individualizado com os alunos, melhor acompanhamento dos alunos e homogeneidade da turma são os aspetos positivos mais referenciados. No plano dos aspetos negativos verificou-se a existência de menos conformidade nas opiniões manifestadas, no entanto, permaneceram algumas consonâncias, nomeadamente no que concerne à ausência de empenho dos alunos e ao deficitário envolvimento dos encarregados de educação. Os docentes de Língua Inglesa destacaram também a falta capacidade de trabalho dos alunos e a perseverança. Os professores de Matemática, referiram a carência de qualidade

do trabalho e brio na sua apresentação, pouca autonomia e hábitos de estudo deficitários. Evidenciou-se que o total de ocorrências de aspetos positivos foi superior ao total de ocorrências de aspetos negativos.

No que concerne à transferência de estratégias definidas no âmbito do projeto para as salas de aula regulares, quatro professores afirmaram que o fizeram, três não apresentaram opinião e um discordou totalmente. No que se refere à forma de estar com todas as turmas, cinco professores afirmam que alteraram a sua forma de estar e a atenção aos problemas dos alunos também foi reforçada. Embora dois professores discordem desta afirmação.

Quanto ao exercício da prática letiva, verificou-se que os professores não evidenciaram problemáticas no âmbito da gestão de conflitos na sala de aula e manifestaram eficácia na resposta às necessidades individuais dos alunos, à exceção de um professor que não respondeu.

No que diz respeito à postura dos docentes em contexto de sala de aula, referem que adotaram uma postura bastante tolerante, à exceção de um professor, sendo que a totalidade dos professores refere que teve uma atitude diferente nestas turmas e que conseguiu promover um verdadeiro ensino individualizado. Dois professores referem que aumentou o nível de stresse provocado pelas aulas. Afirmaram ter um melhor conhecimento dos alunos e das suas dificuldades e maioritariamente conseguiram atingir as metas propostas.

3.1.3 Oportunidades de desenvolvimento

Considerou-se que os docentes se envolveram no projeto, embora com algumas diferenças no grau de envolvimento devido a características de cariz pessoal e ao contexto da profissão:

“É um dos grandes objetivos do projeto e não acontece, ou melhor, acontece pouco e tem muito a ver com a idade das pessoas e com a profissão docente. Os mais novos com mais vontade e mais energia, mais dinâmica na sala de aula, não estão tão cansados....Claro que as modificações são brutais, sei lá, na educação, e há algum desalento e portanto isso é sempre complicado. Eu acho que as pessoas não querem perder, perder ou ganhar..., estar mais horas do que aquelas que a lei lhes exige, portanto isso dá algumas complicações depois na articulação.” (P9)

Em termos do próprio desenvolvimento profissional a professora P10 considerou que o projeto contribuiu de forma positiva, promovendo a reflexão sobre a prática. Os professores P1 a P8 consideraram que a integração no projeto lhes proporcionou oportunidades de melhoria e de aprendizagem. Ao longo do ano letivo, todos os professores participaram em pelo menos um momento de formação. Importa referir que a questão colocada aos professores se reportava a momentos de formação promovidos no âmbito do projeto e que os momentos considerados como formação foram por eles identificados. Identificaram os seminários e as ações de formação, mas também as reuniões de partilha e reflexão foram consideradas como momentos de formação. Relativamente ao desenvolvimento de competências, os professores privilegiam os domínios do *saber fazer* e do *saber ser e estar* e em menor escala as competências científicas do *saber*. As competências científicas não sofreram grandes mutações pela integração no projeto, mas as pedagógicas e as pessoais melhoraram claramente, existindo consenso na crença de que a integração no projeto lhes proporcionou de facto desenvolvimento.

Os professores consideraram o projeto muito motivador e assumiram que a escola reconheceu o esforço individual manifestado na prossecução dos objetivos do projeto, à exceção de um docente que discorda totalmente da existência de reconhecimento do esforço por parte da escola. Perante a análise dos fatores propostos como facilitadores do desenvolvimento profissional dos professores, verificámos que os docentes consideraram que melhoraram os níveis de desempenho globais, incluindo a prática, o compromisso nessa prática e as capacidades de introspeção e reflexão crítica. Não evidenciaram dificuldades de adaptação a este modelo organizacional e manifestaram um compromisso em ideais comuns, no entanto, existe um docente que discorda totalmente deste nível de comprometimento. Solicitámos aos docentes que referissem dois momentos marcantes vivenciados, um positivo e um negativo. O resultado apresentou áreas como a motivação, o empenho, os resultados escolares, o envolvimento de professores e alunos, as dificuldades de aprendizagem, o contexto sociofamiliar e o trabalho colaborativo, que de forma equitativa se distribuem como as temáticas centrais.

3.2 Concepções sobre o desenvolvimento profissional ao longo da vida

Solicitámos aos professores que definissem o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. A análise das respostas permitiu-nos destacar algumas unidades ilustrativas da concepção dos professores sobre o seu papel. Expressões como “ator principal”, “chave de todo o processo” e “agente ativo na educação”, conferem-lhes um lugar central no processo de ensino e aprendizagem. Partindo da perceção individual do papel do professor, prosseguiu-se na tentativa de identificação das concepções relativas à formação contínua e ao plano individual de desenvolvimento profissional.

3.2.1 Papel do professor no processo de ensino e aprendizagem

Nas palavras da professora P1, “o professor deve despertar a curiosidade pelo conhecimento para depois levar o aluno ou a esse conhecimento ou a formas de conseguir esse conhecimento.” A primeira função é preparar o aluno para poder depois receber o conhecimento. A expressão utilizada: “O professor ouve, sugere, explica e ... guia para a felicidade”, coloca o professor como ouvinte, aquele que está presente para ouvir, emerge na expressão o sentido do cuidado, a primeira função não é ensinar, é ouvir.

A professora P2 coloca em primeiro lugar a motivação: “deverá motivar os alunos para o prazer e a necessidade de aprender, de adquirir conhecimentos.” Salienta um outro aspeto importante, a responsabilização do professor no desempenho desta função “O professor é muitas vezes, determinante na postura que o aluno adota nas aulas e que pode variar entre a abertura e vontade de aprender e o bloqueio ou o virar as costas à aprendizagem.”

A professora P3 atribui em primeira instância ao professor o papel de gestor de programas, manifestando uma preocupação com o conteúdo, para depois assinalar os papéis de “motivador de alunos e administrador de conflitos.”

A professora P4 também aborda a questão da motivação em primeiro lugar mas noutra perspetiva. A motivação do professor, o tempo para preparação de materiais, a colaboração entre colegas e por fim o ensino individualizado: “O papel do professor

é muito importante, se o professor tiver motivação, tempo para a criação de materiais e colaboração entre colegas, eu penso que é o necessário para alcançar o sucesso na sala de aula, o ensino individualizado é uma mais-valia para a aprendizagem.” Do seu discurso emergem as expressões motivação, tempo de preparação, colaboração e ensino individualizado.

O professor P5 identifica o professor como orientador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem e, avaliador e certificador. “O professor deve orientar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem tendo por referência os programas em vigor e os documentos orientadores da escola. Além disso há o papel de avaliador e certificador.”

O discurso da professora P7 relembra que o professor não é o único agente ativo da educação, desta forma não centra no professor todas as responsabilidades, mas refere que “o professor é sem dúvida um agente muito importante e que irá influenciar muito o desempenho dos seus alunos. Eu costumo dizer que o professor não ensina apenas aquilo que sabe, mas aquilo que é! Para mim é a melhor profissão do mundo, onde podemos moldar e colocar as crianças e adolescentes a gostar, ou não, da nossa disciplina e da escola.”

3.2.2 Formação contínua

A promoção de boas práticas enquadradas na formação contínua surgiu como geradora de maior consenso entre os docentes. Consideraram a investigação como um eixo importante da formação contínua seis professores, ficando este item equiparado à promoção de boas práticas. Contudo, o facto dos professores maioritariamente considerarem ser um eixo importante na formação contínua, não permitiu assumir que a investigação em estreita articulação com a prática seja promovida nesse contexto. Perante a afirmação “a formação contínua de professores permite-me inovar na sala de aula” verificamos um expressivo resultado positivo. Em relação à formação proporcionar uma atualização e uniformização de procedimentos, quatro professores consideram que sucede *muitas vezes*, três consideram *algumas vezes* e um refere *poucas vezes*. Os professores sentem que a formação serve para dar resposta às exigências legais. Perante a afirmação “a formação contínua concorre para o aumento da valorização da profissão docente”, seis professores situam-se nos parâmetros *sempre e muitas vezes*, um em *algumas vezes* e um em *poucas vezes*.

Expressámos ainda a afirmação “procuro oportunidades de formação diferentes daquelas que são oferecidas”, perante a qual quatro docentes confirmaram que o fazem *muitas vezes*, três *algumas vezes* e um que *nunca* o faz.

Globalmente a perspetiva dos docentes em relação à formação contínua, nos domínios propostos, assume-se como positiva uma vez que é nesse nível de adequação que situam a maior parte das opções dos professores.

3.2.3 Plano de desenvolvimento profissional

Colocámos aos docentes a seguinte questão: Tem definido formal ou informalmente um plano de desenvolvimento profissional? Verificámos que os docentes P1, P2 e P3 responderam que *não* e os restantes responderam *sim*. Solicitámos que, caso a resposta fosse afirmativa, enunciassem as suas prioridades e/ou projetos que tinham intenção de desenvolver.

O professor P5 referiu que equaciona realizar um mestrado, os restantes docentes reportam-se fundamentalmente a unidades de formação contínua. Em termos de formação contínua surgem referenciadas as áreas das tecnologias de informação e comunicação, motivação de alunos, processos disciplinares (burocracia associada à indisciplina), gestão de conflitos, novas metodologias de sala de aula e Matemática. Terminamos com a citação da enunciação da professora P7 que revela uma preocupação acrescida em termos de conhecimento e articulação vertical da disciplina que leciona: “Formalmente não tenho nenhum plano de desenvolvimento profissional, no entanto procuro conhecer bem o programa dos anos que estão para trás (5.º e 6.º) e os que estão à frente (10.º, 11.º e 12.º), de forma a poder desenvolver nos meus alunos as competências essenciais.”

4. Conclusões

“Na sala de aula, o professor faz lembrar um maestro que dirige uma orquestra na qual alguns dos músicos não dominam, completamente a partitura ou nem sempre têm vontade de a respeitar. Um maestro que, aliás deveria por vezes improvisar, devido a não ter uma orquestração acabada “ (Perrenoud, 1993, p. 62).

No contexto de uma escola de ensino básico de 2.º e 3.º ciclos, procurámos saber em que medida a implementação de um projeto de promoção do sucesso escolar se constituiu como um meio potenciador do desenvolvimento profissional dos professores.

Os professores manifestaram inicialmente sentimentos de apreensão e de satisfação por estarem envolvidos no projeto. Evidenciaram receio por não conhecerem o projeto ou por estarem conscientes das dificuldades que os alunos apresentavam. Os sentimentos de satisfação relacionaram-se com a possibilidade de trabalho em parceria e o ensino mais individualizado que podiam proporcionar aos alunos.

Os professores consideraram que este contexto permitiu proporcionar um apoio mais individualizado e um melhor acompanhamento devido ao número reduzido de alunos e à homogeneidade da turma. Globalmente consideraram que o seu desempenho foi eficaz na resposta às necessidades individuais dos alunos, tendo atingido as metas propostas.

Foi evidenciado que não existe um tempo previsto para os professores concertarem o desenvolvimento do projeto para além do que é esperado para as situações regulares. Realizaram reuniões de acompanhamento do projeto e os conselhos de turma trimestrais. No entanto, o trabalho entre pares não está pensado em termos de organização da escola, como refere Nóvoa (1999), este aspeto contribui para a existência de muito trabalho individual dificultando a partilha e a reflexão.

Maioritariamente os professores sentiram o reconhecimento do esforço por parte da escola, consideraram o projeto muito motivador e sentiram-se acompanhados e mais seguros na resolução de problemas.

Os principais constrangimentos que foram identificados pelos professores reportaram-se às dificuldades que sentiram para trabalhar em parceria e às características dos alunos. Identificaram a pouca motivação; baixa autoestima; insucesso repetido; pouco empenho; pouca autonomia; baixa qualidade dos trabalhos; envolvimento dos encarregados de educação deficitário; problemas familiares e ausência de expectativas positivas.

Foram identificadas como causas possíveis para um menor envolvimento dos docentes, a idade dos professores e algum desalento que se vive na educação, bem como diferenças individuais, uma vez que os professores não têm todos o mesmo perfil.

Embora não tenham sido identificados constrangimentos em termos da gestão do tempo para a preparação das atividades letivas verificámos que a maioria dos docentes sentiu um acréscimo significativo de trabalho. De igual forma foram sentidas dificuldades de gestão em termos de recursos (salas de aula/equipamentos) por alguns docentes, no entanto a maioria não identificou este parâmetro como um constrangimento ao desenvolvimento da sua atividade. O envolvimento no projeto proporcionou aos docentes a participação, ao longo do ano letivo, em momentos de formação entre os quais se incluem seminários, ações de formação e reuniões de partilha e reflexão.

O envolvimento no projeto proporcionou aos professores o desenvolvimento de competências pedagógicas e pessoais mas também de competências científicas ainda que referenciadas em menor escala. O trabalho colaborativo esteve presente na ação da maioria dos professores, no entanto, na preparação de aulas em colaboração com outro colega, reduz para metade o número de docentes que afirmam que o fizeram. A partilha de conhecimento teórico e prático com os pares foi evidenciada pela maioria dos docentes, excetuando-se um professor que manifestou a sua inexistência. A partilha entre escolas foi evidenciada por dois docentes. A reflexão conjunta foi realizada pela maioria dos docentes, nomeadamente quando se reporta aos resultados da avaliação dos alunos. Globalmente verificámos que os professores consideram que melhoraram os seus níveis de desempenho globais, incluindo a prática, o compromisso na prática e as capacidades de introspeção e reflexão crítica. A transposição de estratégias definidas no âmbito do projeto para outras turmas onde os professores lecionam, foi realizada por metade dos docentes envolvidos, sendo que apenas um assume que não o fez. Maioritariamente, os professores afirmam ainda que alteraram a forma de estar com todas as turmas e que reforçaram os níveis de atenção aos problemas dos alunos.

Os professores revelaram estarem conscientes do papel que desempenham no processo de ensino/aprendizagem. Todos os docentes se referem à importância da sua função de motivar os alunos para o prazer e a necessidade de aprender. Evidenciam que têm um papel determinante no desempenho dos alunos, no gosto pela escola, pela disciplina que lecionam e pela propensão para a aprendizagem. No que concerne às concepções dos professores sobre a formação contínua verificámos que os docentes nem sempre consideram a formação contínua adequada ao contexto real que se vive nas escolas, contudo, identificam características referentes

à promoção do trabalho colaborativo, à reflexão crítica, à partilha de boas práticas e consideraram a investigação como um eixo importante da formação contínua. Consideraram que contribui para a promoção de uma atitude inovadora, para a atualização de conhecimentos, para dar resposta às exigências legais e também para a valorização da profissão.

Em termos de plano de desenvolvimento profissional ao longo da vida, concluímos que nenhum docente o tem definido em termos formais. Em termos informais cinco professores expressaram aquelas que são as suas aspirações prioritárias. Embora um dos professores se tenha referido à possibilidade de frequentar um curso pós-graduado, os restantes reportaram-se a necessidades pessoais de formação. As temáticas referenciadas englobam as tecnologias de informação e comunicação, motivação de alunos, processos disciplinares, gestão de conflitos, novas metodologias de sala de aula e a disciplina de Matemática.

Em síntese, concluímos que os resultados evidenciados são muito positivos e corroboram o pressuposto de que na escola persistem maioritariamente professores empenhados e dedicados. A participação dos professores no projeto constituiu-se como um meio que permitiu a adoção de uma atitude crítica e reflexiva. O grupo de professores é composto por personalidades distintas, com posturas diferentes no contexto escolar (Ponte, 1995). O contributo do projeto revelou-se tanto maior, quanto maior foi o envolvimento dos docentes. Fullan & Hargreaves (2001), identificam esta necessidade de envolvimento: “A necessidade imperiosa de um maior envolvimento dos docentes nas reformas educativas (exteriores e interiores à sala de aula), no desenvolvimento curricular e no aperfeiçoamento das suas escolas” (p.37). O envolvimento dos professores associado a práticas de reflexão crítica conduzirá ao aperfeiçoamento das destrezas individuais e a uma relação emocionalmente mais segura com os fatores perturbadores e os potenciadores do desenvolvimento da prática e nomeadamente da aprendizagem dos alunos.

A escola enquanto organização tem de igual forma um papel importante na promoção destas práticas. “Não existem (...) oportunidades ou encorajamento suficientes para que os professores trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem as suas competências enquanto comunidade. (Fullan e Hargreaves, 2001, p.23)

A escola manifesta essa intenção, mas as condições efetivas têm que ser promovidas, as compatibilidades de horários têm que ser equacionadas em termos

de gestão e organização escolar. A criação de mecanismos que permitam aos docentes adotar uma postura de reflexão crítica sobre o desenvolvimento da sua ação, no contexto escolar, podem efetivamente melhorar as práticas e envolver de forma mais consistente os professores.

Sem pretensões de generalizar, reportamo-nos ao contexto onde decorreu o estudo, no entanto, abrem-se caminhos para estudos mais aprofundados sobre a motivação dos alunos e dos professores e o tempo necessário para o desenvolvimento da prática letiva e não letiva. O desenvolvimento profissional ao longo da vida também surgiu como um conceito pouco interiorizado pela escola e pelos docentes, o que não implica que ele não exista ou não tenha sido evidenciado, pelo que o desenvolvimento de projetos nestes âmbitos pode contribuir para valorizar o trabalho das escolas e de toda a comunidade educativa.

NOTA:

As informações sobre o programa foram recolhidas e estão disponíveis para consulta pública no sítio da DGIDC em <http://www.dgdc.min-edu.pt/outrosprojetos/>

REFERÊNCIAS

- Bardin, L.** (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J.** (2008). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. (4ªed.). Lisboa: Gradiva
- Fullan, M. & Hargreaves, A.** (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Guba, E. & Lincoln, Y.** (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Hoyle, E.** (1985). The Professionalization of Teachers: A Paradox. In P. Gordon (eds) et al. *Is teaching a profession?* 2nd ed. Institute of Education, University of London.
- Ministério da Educação** – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (s.d.). *Programa/Projetos Escolares - Programa Mais Sucesso Escolar*. Acedido a 22 de agosto de 2011, em <http://www.dgdc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=108>
- Nóvoa, A.** (1991). A Formação Contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola. *Inovação*, 1, 63-76.
- Nóvoa, A.** (1999). O Passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A.** (2007). O regresso dos professores. *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Conselho da União Europeia, Lisboa, 27 e 28 de Setembro. http://eu2007.min-edu.pt_np4__newsId=109
- Perrenoud, Ph.** (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspetivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- Ponte, J.P.** (1995). *Perspetivas de Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática*. CIEFCUL, Universidade de Lisboa.
- Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia (2007).** *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa, 27 e 28 de Setembro.
- Roldão, M. C.** (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Conselho da União Europeia, Lisboa, 27 e 28 de Setembro. http://eu2007.min-edu.pt_np4__newsId=109.
- Sockett, H.** (1985) *Towards a Professional Code in Teaching*. In P. Gordon (eds) et al. *Is teaching a profession? (2nd ed)*. Institute of Education, University of London.
- Zeichner, K.** (2008). *A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education*. Conferência Plenária realizada no ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino) na Pontifícia Universidade Católica, em Porto Alegre, Brasil, de 27 a 30 de Abril de 2008.

La coimplicación de las agencias educativas: fundamentación pedagógica y notas para una agenda hacia la alianza / The joint involvement of educational agencies: pedagogical foundations and notes for an agenda leading to the alliance

José Luis Álvarez Castillo

Hugo González González

Gemma Fernández Caminero

Universidad de Córdoba

Resumen

El contexto escolar, formalista y muy reglado, se halla muy alejado del entorno familiar, informal y afectuoso, y ambas culturas no han sido capaces de avanzar hacia el encuentro. Tampoco se ha hecho lo necesario desde la política educativa para impulsar la aproximación, manteniéndose un marco normativo que, en la mayor parte de los países, ha perpetuado la relación asimétrica de las familias con las escuelas, organizándola en el ámbito territorial de estas últimas, que son las que siguen detentando el poder, a pesar de que la máxima responsabilidad de la educación general se atribuye a los padres o personas adultas que tutelan y cuidan de los niños. A partir de este breve diagnóstico sociocultural y político, nuestra revisión conceptual va dirigida a fundamentar pedagógicamente el ideal deseable: la convergencia de familias y escuelas. En un apartado posterior, más aplicado, se realizarán algunas propuestas normativas en relación con iniciativas que se podrían tomar para impulsar la aproximación de padres y madres, profesionales de la educación formal y agentes comunitarios. En este ámbito de la convergencia agéntica, un imperativo básico es el del desplazamiento del foco desde lo que las escuelas deben hacer para involucrar a los padres a lo que los padres, escuelas y comunidades pueden hacer juntos para

potenciar los logros escolares. Las familias ya no están dispuestas a admitir una relación de subordinación con el profesorado, por lo que el reequilibrio del poder entre ambas agencias resulta innegociable si se quiere desarrollar un partenariado real que permita detectar necesidades de cooperación, consensuar objetivos y emprender estrategias de mejora.

Palabras clave: cooperación familia-escuela, partenariado, desarrollo infantil, educación escolar, compromiso educativo.

Abstract

The school context, formalist and strongly regulated, is away from the family environment, informal and warm. Both cultures have not been capable of approaching each other. Education policy has not done what was needed to promote the approach either. In most of the countries, regulatory frameworks have maintained the asymmetrical relation between families and schools, that is still organized by schools. These formal institutions paradoxically keep the power, although the main responsibility of general education is attributed to parents or adult persons who guard and take care of children. From this short socio-cultural and political diagnosis, our theoretical review is aimed, firstly, at finding the educational foundations of the desirable ideal: the convergence of families and schools. Secondly, some applied proposals will be made about how to promote the partnership between parents, teachers, and local communities. Here a basic imperative is moving the focus from what schools have to do to make parents involved, to what parents, schools, and communities can do together to improve the children's academic learning. Families are unwilling to accept a relation of subordination to teachers. A balance of power between both agencies is non-negotiable if a real partnership is to be formed in order to identify cooperation needs, reach a consensus on goals, and plan and implement strategies for improvement.

Keywords: family-school cooperation, partnership, child development, school education, educational engagement.

1. Introducción

El informe de Eurydice de 1997 sobre la participación de las familias en los sistemas educativos europeos recordaba que esta práctica de implicación en la vida escolar se iniciaba en la mayor parte de los países, a nivel formal, en los años 70, mostrándose muy activo el legislador durante la década siguiente en la delimitación del papel parental en los órganos de representación y de gobierno de los centros y sistemas de educación. Por ejemplo, la legislación inglesa, de cierta ascendencia sobre el devenir de otras normativas como la española, se comportó dinámicamente durante la década de los 80: desde la Ley de Educación de 1980, que ordenaba que todas las escuelas tuvieran un consejo escolar en el que estuvieran representados los padres y madres, hasta las leyes de 1986 y 1988, que consolidaban esta participación (Bridges, 2010). En España fue la Ley Orgánica del Derecho a la Educación la que en 1985 establecía órganos colegiados similares con una significativa representación de padres.

El desarrollo legislativo se produjo de manera simultánea a la publicación de resultados de investigación educativa que, especialmente en los países anglosajones, apuntaban hacia la capacidad predictiva y explicativa que poseían los vínculos entre las familias y las escuelas sobre la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas (Epstein, 2009). Sin embargo, el auge de la investigación científica no impactó suficientemente sobre las prácticas normativas y administrativas, que se limitaron a introducir cambios formales sin una alteración sustancial de la relación entre padres y profesionales de la educación. Por otra parte, la mayoría de las familias no disponían de la motivación ni de las competencias necesarias para cooperar con las instituciones escolares, lo que relegaba este factor explicativo del rendimiento académico a una posición marginal (Álvarez, 1999, 2009).

En la actualidad, el estado de la cuestión no es muy diferente. El contexto escolar, formalista y muy reglado, se halla muy alejado del entorno familiar, informal y afectuoso, y ambas culturas no han sido capaces de avanzar hacia el encuentro. Tampoco se ha hecho lo necesario desde la política educativa para impulsar la aproximación, manteniéndose un marco normativo que, en la mayor parte de los países, ha perpetuado la relación asimétrica de las familias con las escuelas, organizándola en el ámbito territorial de estas últimas, que son las que siguen detentando el poder, a pesar de que la máxima responsabilidad de la educación general se atribuye a los padres o personas adultas que tutelan y cuidan de los niños.

Donde identificamos un cierto progreso es en la integración de la escuela en la comunidad. Los continuos llamamientos a la apertura de la institución escolar han impulsado los programas educativos originados en el entorno comunitario, tanto municipales –o del ámbito de otras administraciones– como de la sociedad civil. Esta vía de participación ha experimentado un impulso mayor que la contribución de la comunidad a la toma de decisiones en los órganos formales de gobierno de los centros escolares.

A partir de estas pinceladas sobre la evolución reciente de las relaciones entre escuelas, familias y comunidades, el discurso irá dirigido, en primer lugar, a fundamentar pedagógicamente la convergencia de los tres entornos, situados en diferentes niveles de inclusividad. En un segundo estadio, realizaremos algunas propuestas en relación con iniciativas que se podrían tomar para impulsar la aproximación de padres y madres, profesionales de la educación formal y agentes comunitarios.

2. Fundamentación pedagógica del ideal de convergencia de las agencias educativas

La investigación educativa establece con claridad los beneficios que la relación entre familias y escuelas tiene para los logros escolares. Pero antes de abordar esta cuestión, ha de constatarse que tanto las escuelas como las familias contribuyen por sí solas al rendimiento y al desarrollo de los niños y niñas. Por ejemplo, los estudios sobre las escuelas eficaces y sobre las estrategias de mejora de la escuela han mostrado que no todos los centros educativos son iguales. Es decir, algunas escuelas tienen características que las sitúan por encima de otras en cuanto a los logros o nivel de consecución de los objetivos (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu y Easton, 2010; Instituto de Evaluación, 2010a, 2010b, 2011; OCDE, 2010; Reynolds et al., 1997). Algunos de estos rasgos son la elevada autonomía del centro escolar en el diseño y desarrollo curricular y de sus sistemas de evaluación con niveles bajos de competitividad; las condiciones laborales del profesorado; el buen clima escolar, que incluye las relaciones entre el alumnado y entre el profesorado y el alumnado, así como la disciplina o respeto y cumplimiento de las normas de convivencia; y también la capacidad para construir relaciones cooperativas con las familias y la comunidad (Henderson y Mapp, 2002). Al mismo tiempo, no hay que perder de vista

que estos y otros factores interactúan con características externas al centro escolar (e.g., variables socioeconómicas) en su incidencia sobre los logros del alumnado.

Pero, además, esta misma variabilidad puede identificarse en las familias y en los entornos socioculturales en los que los niños se desarrollan. Particularmente, el estatus social, económico y cultural de las familias marca diferencias importantes en cuanto al grado de desarrollo de los niños. En España, el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación elabora un índice de estatus social, económico y cultural (ISEC) y lo relaciona con la adquisición de competencias básicas, analizadas en las evaluaciones de diagnóstico. Este índice se construye a partir de cuatro variables: 1) nivel de estudios de los padres; 2) ocupación de los padres; 3) número de libros en casa; y 4) recursos domésticos (disponibilidad de libros de lectura, televisores, conexión a internet, prensa y revistas, y una habitación de uso exclusivo para el estudiante). Pues bien, todas estas variables correlacionan con las puntuaciones del alumnado en las cuatro competencias básicas evaluadas (comunicación lingüística, competencia matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, y competencia social y ciudadana) (Instituto de Evaluación, 2010a, 2011), demostrándose que la familia explica una parte significativa de la variabilidad en los aprendizajes infantiles.

En un plano internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha difundido durante los últimos años cuatro informes de evaluación de los aprendizajes competenciales en lectura, matemáticas y ciencias de los niños de 15 años en un número de países que se ha ido incrementando conforme avanzaban los estudios (32 en la primera de las evaluaciones, cuyos resultados se publicaron en 2001, y 65 en la cuarta, publicada en 2010; el estudio basado en las pruebas estandarizadas aplicadas en 2012, que se difundirá en breve, ha contado con la participación de 64 países). En esta evaluación comparativa, conocida como PISA (*Programme for International Student Assessment*), se ha venido estableciendo nuevamente la conexión ya conocida entre el nivel económico y educativo-cultural de las familias, y el rendimiento académico. En este caso, también se elabora un índice de estatus social, económico y cultural de las familias de los estudiantes, verificándose la notable capacidad predictiva que ejerce este constructo sobre las competencias de los estudiantes: aquellos alumnos que pertenecen a familias más aventajadas socioeconómicamente rinden más en la escuela. No obstante, no en todos los países ni en todas las familias se confirma la relación, por lo que han de analizarse las variables que modulan el nexo del estatus socioeconómico y los logros

escolares. Aun con esta cautela, se evidencia que si los padres y madres se implican en la educación de sus hijos, se reducen las diferencias en desarrollo infantil entre los diferentes grupos socioeconómicos (Borgonovi y Montt, 2012).

Estos efectos independientes de las escuelas y de las familias se ven potenciados cuando ambas agencias cooperan. Es decir, la interacción entre familia y escuela posee una incidencia claramente positiva sobre los logros escolares (Desforges y Abouchaar, 2003; Epstein, 2007, 2009; Ferguson, 2008; Ferguson, Jordan y Baldwin, 2010; Fernández Enguita, 2007; Halgunseth, Peterson, Stark y Moodie, 2009; Henderson y Mapp, 2002; Jeynes, 2012; Oliva y Palacios, 2005), actuando como mediadores diversos factores, entre los que se encuentra el sentimiento de pertenencia o de identificación del estudiante con la institución escolar (Bissoto, 2009), la formación del profesorado en competencias que faciliten la cooperación (Epstein, 2009) o las expectativas de las familias y de las escuelas (Ferguson, 2008). Como concluyeron Henderson y Mapp (2002) hace más de una década, la relación entre la implicación familiar y el éxito escolar es significativa en todos los niveles de las variables de etnicidad o estatus socioeconómico, de tal forma que, independientemente de la etnia o de la posición socioeconómica, si los padres se implican en los aprendizajes escolares de sus hijos, es probable que estos mejoren. El factor clave parece radicar en el hecho de la alta implicación de las personas adultas en el desarrollo cotidiano de los niños en cualquier tipo de contexto –uno importante, el escolar–, de tal forma que este compromiso continuado puede llegar a entenderse como una auténtica inversión en el desarrollo infantil (Tezel-Sahin, Inal y Ozbey, 2011). Si además se trata de una coimplicación entre los adultos de los entornos escolar y familiar, el desarrollo se ve aún más potenciado, y esto es así a pesar de las barreras o dificultades que deben superarse para poder hacer efectivo el compromiso mutuo (Hornby, 2011; Hornby y Lafaele, 2011).

En diversas ocasiones se han caracterizado las relaciones familia-escuela que son positivas para los aprendizajes y el desarrollo de los niños. Por ejemplo, Chris Ferguson (2008) ha resumido las conclusiones de 31 estudios publicados entre los años 2005 y 2008 en torno a los siguientes temas claves:

- 1.** Sentido de acogida: es importante crear un entorno de bienvenida o acogida que impulse la implicación mutua familia-escuela, y que trascienda los contextos, las culturas y las lenguas.
- 2.** Falsas concepciones entre las agencias: deben anularse los

prejuicios sobre los roles que familias y escuelas desempeñan en el desarrollo infantil.

3. Uso de los recursos: los recursos de las familias y de las escuelas deben orientarse correctamente a la satisfacción de las necesidades de los aprendizajes infantiles.

4. Contexto doméstico y rendimiento académico: la alianza familia-escuela debe afrontar las limitaciones que algunas características de los hogares pueden suponer para los aprendizajes, al tiempo que se deben crear las oportunidades necesarias para fomentar y mantener el apoyo de las familias al desarrollo de los niños.

5. Estructuras de los proyectos curriculares y programas: cuando las relaciones entre familias y escuelas están previstas y planificadas, y esta planificación adopta un enfoque sistémico, es más fácil que se maximicen los beneficios para el desarrollo infantil.

6. Roles de los actores implicados en las relaciones familia-escuela: las creencias, las competencias percibidas y la autoeficacia impactan sobre los roles que asumen finalmente las familias como educadoras de sus hijos.

En resumen, una acogida inclusiva, el conocimiento, confianza y respeto mutuos de las agencias, el uso eficiente de los recursos, el aprovechamiento del hogar como entorno de aprendizaje, la planificación sistémica de la alianza familia-escuela, y la definición de los roles que los actores familiares asumen en relación con el apoyo a los aprendizajes de los niños, serían todos ellos elementos relevantes para el desarrollo infantil.

Junto con la caracterización de la cooperación deseable entre familias y escuelas, han sido diversos los conceptos teóricos en los que se ha sostenido la defensa de esta relación. El más extendido de todos ellos es el de “partnership” o partenariado (Christenson y Reschly, 2010; Epstein, 2009), al que ya se aludía en el Informe Plowden de 1967 en el Reino Unido, en referencia a la necesidad de avanzar en el apoyo mutuo de padres y profesorado, si bien fue el documento “Un nuevo partenariado para nuestras escuelas”, elaborado por el Comité Taylor en 1977, el que utilizó el concepto con propiedad y en el sentido actual (Bridges, 2010). Este último informe atribuía las siguientes notas constitutivas al concepto de partenariado: 1) la importancia del apoyo que los padres pueden ofrecer al profesorado para el logro de

los objetivos educativos es vital; 2) el compromiso e implicación de los padres con el centro escolar puede incrementarse si se mejora la comunicación entre ambas partes; 3) es deseable una distribución de poder más equilibrada entre padres y profesorado, asumiendo que el currículum es una responsabilidad compartida de las escuelas, las familias y el entorno comunitario; y 4) deben promoverse las organizaciones de padres y madres, dándoles acceso a la infraestructura y recursos escolares. Según Bridges (2010), este informe omitió una nota constructiva del partenariado en relación con los padres: el estatus de estos como coeducadores. La responsabilidad compartida implicaría el reconocimiento recíproco y el respeto mutuo por los papeles que cada parte desempeña en la educación de la infancia.

El impulso político al partenariado de familias, escuelas y comunidades ha ido acompañado de un cúmulo significativo de investigaciones, cuyos resultados y conclusiones han permitido emitir prescripciones sobre el itinerario a seguir para la creación de alianzas efectivas. Así, Joyce Epstein (2009) definió seis tipos de implicación de los padres y madres en la vida escolar, que suelen citarse como estrategias para crear auténticos lazos y compromisos entre familias y escuelas en sus entornos comunitarios: 1) parentalidad (apoyo que debe prestarse a las familias para facilitar el desarrollo de sus hijos en el entorno del hogar); 2) comunicación (estrategias efectivas de información y de relación bidireccional entre la escuela y la familia acerca del proyecto curricular y de la evolución de los niños; 3) voluntariado (selección y organización de la ayuda y el apoyo a los padres); 4) aprendizaje en casa (apoyo a las familias sobre cómo pueden ayudar a sus hijos en casa con las tareas escolares, así como con otras actividades, decisiones y planificación relacionadas con el currículum); 5) toma de decisiones (inclusión de los padres en las decisiones escolares); y 6) colaboración con la comunidad (identificación e integración de recursos y servicios comunitarios para fortalecer los programas escolares, las prácticas familiares y el desarrollo del alumnado). En cualquier caso, el partenariado implicaría una relación bidireccional continuada entre familias y centros educativos, y no meramente la participación de padres y madres en actividades estructurales de apoyo al proceso educativo formal (Kim et al., 2012).

La concreción de estos tipos de implicación que conforman el partenariado entre familias y escuelas reviste una especial dificultad en el caso de determinados colectivos minoritarios a los que se está prestando una atención particular en la investigación educativa reciente. La población inmigrante, que suele contar con

barreras lingüísticas, culturales y socioeconómicas que dificultan la comunicación con los centros escolares, es una de estas minorías que las escuelas deben tener en cuenta y con cuyos contextos familiares deben cooperar en beneficio del desarrollo de los niños (Essomba, 2006, 2012). De esta forma, se podrán reducir los efectos negativos de la falta de comunicación (e.g., el escaso conocimiento del sistema educativo que tienen las familias inmigrantes [Garreta Bochaca, 2008, 2009]). Para facilitar la relación, muchos países europeos han puesto en marcha diferentes estrategias, como la publicación de información escrita en las lenguas de las minorías lingüísticas, y el uso de intérpretes y de mediadores entre las familias y las escuelas (Eurydice, 2009), además de otras medidas, también implementadas en España (García, Rubio y Bouachra, 2008). Aun así, en nuestro país, las investigaciones muestran un nivel de participación de los padres y madres inmigrantes en la vida escolar por debajo del nivel de implicación de las familias españolas, si bien existen diferencias notables entre unos colectivos étnico-culturales y otros (Garreta Bochaca, 2008, 2009; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2006, 2009), y también se han identificado colectivos de familias autóctonas cuya participación se encuentra por debajo de la que mantienen las familias migradas (Lozano, Alcaraz y Colás, 2013). Además, las familias inmigrantes tienen el problema añadido de la comunicación con el resto de las familias, lo que dificulta su participación en las asociaciones de madres y padres de alumnado (AMPA). Esta dificultad relacional no se debe únicamente a las barreras citadas, vinculadas con la lengua y los códigos culturales diferenciados, sino también a las representaciones estereotipadas del grupo poblacional mayoritario de familias. Aún es más preocupante la presencia de esta misma clase de estereotipos y prejuicios en una parte del profesorado por ser generadores de expectativas rebajadas sobre los logros escolares de los niños (Carrasco, Pámies y Bertrán, 2009; van den Bergh, Denessen, Hornstra, Voeten y Holland, 2010) cuando, sin embargo, son los profesionales de la educación quienes deben asumir la responsabilidad de crear un entorno educativo que suponga la continuidad entre el hogar y la escuela, para lo que deberían convertirse en auténticos mediadores culturales (Rodríguez Izquierdo, 2010).

Entre otros tipos de familias que se distancian culturalmente de la escuela, y sobre las que en ocasiones existen representaciones sesgadas y prejuicios que no facilitan el progreso académico de los estudiantes, se encuentran las homoparentales (e.g., Ceballos Fernández, 2009) y las monoparentales (e.g., Arroyo Morcillo y Domínguez

Sánchez, 2001). Ante este tipo de sesgos, hay que reafirmar que un enfoque pedagógico de la diversidad exige la aproximación respetuosa y colaborativa entre las escuelas y los grupos familiares, cualquiera que sea la modalidad de unas o de otros.

Las dificultades para crear relaciones de partenariado no quedan limitadas a determinados colectivos minoritarios de la población. Aunque la alianza sea más compleja en estos casos, el movimiento político-ideológico dominante aboca al conjunto de las familias a una participación mínima o clientelar, mientras que el partenariado exigiría una participación intensiva o integral. En el primer caso, los padres son meros espectadores-consumidores, mientras que en el segundo se convierten en actores-protagonistas de todos los procesos decisorios que afectan al funcionamiento del centro educativo. Solo en este segundo tipo de participación, esta llega a formar parte de la cultura de los actores que convergen en un proyecto común. No obstante, el avance de los mercados en educación está impulsando las posiciones clientelares en las que, con frecuencia, los objetivos de eficacia de las escuelas estimulan una actuación parental de tipo formal. En el contexto de mercado se espera a veces únicamente de los padres y madres que elijan el centro que creen más conveniente para sus hijos y que cumplan determinados requisitos formales. Este enfoque no consigue que los padres y madres pasen a ser auténticos protagonistas que tomen iniciativas, adopten compromisos y sean capaces de implicarse en procesos cooperativos de innovación con el profesorado y los demás sectores de la comunidad educativa. Por otra parte, el enfoque clientelar, que se enmarcaría en la reconstrucción de una sociedad y una cultura liberal de mercado (Apple, 2004), responde a la cultura del autointerés en la que cada familia busca una ventaja posicional de sus propios hijos, y no el interés social más amplio (Ball, 1997; Bridges, 2010). Por consiguiente, se constata de nuevo la brecha entre los resultados de la investigación educativa y la tendencia política más pujante, que no apuesta por impulsar auténticas relaciones de partenariado o alianzas firmes entre las agencias familiares, escolares y comunitarias.

3. Notas para una agenda hacia la alianza

Hasta aquí se ha establecido que las metas ambiciosas que actualmente se plantean los sistemas educativos se conseguirán con mayores niveles de logro si las distintas agencias de socialización y de educación cooperan mediante proyectos compartidos en los que todas las partes se comprometan con firmeza y se refuercen mutuamente. A pesar de este deseo, la escasa convergencia alcanzada en Occidente durante las últimas tres décadas no permite albergar grandes esperanzas, y a ello tampoco contribuye el tímido desarrollo legislativo en este ámbito ni la ideología dominante que lo sustenta, luego se necesita un nuevo y vigoroso impulso en el itinerario de creación de alianzas entre familias, escuelas y comunidades que permita diseñar y desarrollar nuevas estrategias a partir de la confianza y el respeto mutuos, y del compromiso con la mejora de la calidad educativa. Así lo vienen defendiendo diferentes actores escolares, familiares y comunitarios. Un buen ejemplo puede ser la norteamericana Parent Teacher Association. Esta macroasociación, con más de cinco millones de afiliados, publica unos estándares nacionales para programas orientados a la implicación familias-escuelas que, en su última actualización, han desplazado el foco desde lo que las escuelas deben hacer para involucrar a los padres a lo que los padres, escuelas y comunidades pueden hacer juntos para potenciar los logros escolares. Pues bien, entre los seis Estándares Nacionales para Partenariados Familia-Escuela (véanse en <http://www.pta.org/programs/content.cfm?ItemNumber=3126>) se encuentran los de compartir el poder (las familias y las escuelas trabajan conjuntamente en el diseño de políticas, prácticas y programas) y colaborar con la comunidad (familias y escuelas cooperan con los miembros de la comunidad para que padres, profesorado y alumnado puedan tener acceso a otras oportunidades de aprendizaje, servicios comunitarios y participación cívica).

La animación, el liderazgo y la innovación en este trabajo conjunto podría corresponder, por parte de las familias, a las asociaciones de madres y padres. Sin embargo, lo deseable no es que un número reducido de padres y madres activos lleven a cabo todas las tareas relacionadas con este itinerario de implicación. Lo deseable es que puedan participar en este proceso la mayoría de las familias. Esto no es fácil porque resulta tan necesaria la construcción positiva de rol de los padres (“debería cooperar”) como un buen nivel de autoeficacia percibida en relación con la ayuda que pueden prestar a sus hijos (“puedo cooperar”). Tal vez convenga aquí

poner el énfasis en la dimensión formativa por representar esta la oportunidad para que los padres realicen los aprendizajes de rol y de competencias educativas. El profesorado y las propias asociaciones de padres y madres pueden comprometerse –y de hecho es así en algunos centros– no solo en llevar a efecto acciones aisladas, sino también programas formativos que tengan una continuidad en el tiempo y en los objetivos previamente negociados.

Esta formación también puede emprenderse en agencias comunitarias intermedias entre la familia y la escuela, en las que algunas figuras profesionales (e.g., el educador social) se encuentran capacitadas para protagonizar un papel de mediación entre ambos contextos. Pongamos dos ejemplos. En el primero de ellos, Bernhard, Freire y Pacini-Ketchabaw (2000) describen el procedimiento de acceso, a través de asociaciones comunitarias, a doce madres latinoamericanas con el objeto de formar un grupo de trabajo para aproximar a las madres a la escuela y al sistema educativo canadiense, conocer las expectativas del profesorado y la cultura organizativa de las escuelas, y ayudarlas a tomar iniciativas en el seno de la vida escolar. Aquí nos encontramos con una doble diferencia cultural (cultura de la familia *versus* cultura de la escuela, y cultura latina *versus* cultura anglosajona). Pues bien, después de solo ocho reuniones –una por mes– las madres comenzaron a mostrar iniciativas efectivas y a hacerse oír a medida que cumplían exitosamente con varios objetivos relacionados con las escuelas; consiguieron entender mejor el rol de los consejos escolares y se sintieron más preparadas para participar de forma activa y eficaz. En definitiva, las madres desarrollaron un aprendizaje de rol al tiempo que comenzaban a sentirse más eficaces como coeducadoras.

En el segundo de los ejemplos, Priegue Caamaño (2009) describe los resultados de un programa socioeducativo dirigido a mejorar el conocimiento de 10 familias marroquíes y 18 latinoamericanas sobre la sociedad y cultura del país de acogida, así como acerca del sistema educativo español, con el fin último de mejorar la colaboración con las escuelas. Como sucedía en el ejemplo anterior, nos encontramos con una doble diferencia cultural, esta vez con tres niveles en la segunda de ellas (cultura de la familia *versus* cultura de la escuela, y cultura latinoamericana *versus* cultura marroquí *versus* cultura española). El programa, de 16 horas de duración, contó con la colaboración de profesorado, madres y comunidad (organizaciones cívicas y servicios sociales). Los servicios comunitarios resultaron claves para motivar a las familias a participar de manera continuada en el programa, y también para impartir el módulo social del mismo, del que se responsabilizó un trabajador social

o educador familiar del municipio en el que se localizaba cada centro. Pues bien, el programa incidió positivamente en diversos cambios en la percepción de las familias inmigrantes, especialmente en las latinas, que pasaron de considerar que sus hijos se hallaban en desventaja frente a los niños españoles (pretest) a asignarles un estatus de igualdad en los diversos aspectos evaluados (diferentes tipos de capacidades, existencia de recursos en el hogar, relación con los compañeros y con el profesor, ayuda de la familia en las tareas escolares). Por otra parte, el programa facilitó la integración de las familias inmigrantes, no solo en la comunidad educativa, sino en la sociocultural más amplia.

Además de esta dimensión formativa, deben experimentarse y articularse otras vías que den origen a la creación de una alianza consistente entre las familias y las escuelas. En el diseño de estos nuevos procedimientos habrá que estar muy atentos a la cultura de ambos microsistemas y a la dinámica siempre cambiante de la relación entre ellos. Las metodologías de investigación-acción bien pueden servir para que padres y profesores trabajen juntos en la detección de las necesidades de cooperación, lleguen a un consenso sobre los objetivos y emprendan estrategias de mejora. Así, frente a las macrorreformas o a los planteamientos meramente gerencial-administrativos del centro escolar, en los que los padres y madres deben cumplir únicamente algunos requisitos formales, el desarrollo de proyectos de innovación protagonizados por las dos agencias (partenariado con equilibrio de poderes) puede concretarse, por ejemplo, en grupos de discusión que detecten necesidades y establezcan prioridades. No abogaríamos, por tanto, por metodologías de investigación-acción que excluyan a las familias, pero en las que luego se extraigan conclusiones sobre la importancia de la implicación familiar en la vida escolar (e.g., Pérez de Guzmán, Vargas y Amador, 2011), sino que apoyamos una relación simétrica en la que ambas agencias trabajen juntas en el diagnóstico de problemas y necesidades, y en el planteamiento de soluciones. De hecho, los padres ya no están dispuestos a admitir una relación de subordinación con el profesorado (Garreta Bochaca, 2008), por lo que la simetría implica, como ya sugería el Informe Taylor en 1977, que se incremente el poder de los padres en relación con las escuelas para que pueda desarrollarse un partenariado real (Bridges, 2010) y, así, hacer efectivo el liderazgo distribuido (Gros, Fernández-Salineró, Martínez y Roca, 2013), lo que implica la superación, por parte del profesorado, de la ansiedad que este avance le pueda crear (Dor y Rucker-Naidu, 2012). Por otra parte, en este tipo de cooperación se debe aspirar asimismo a la ampliación de la alianza a otros entornos comunitarios

de desarrollo que tienen el potencial de favorecer notablemente la relación entre la familia y el centro escolar al añadir perspectivas más neutrales y nuevas metodologías colaborativas, contribuyendo, por otra parte, al reequilibrio en el reparto del poder, la iniciativa y la toma de decisiones.

Cualquiera que sea la opción metodológica, esta debería determinarse bajo el paraguas de un enfoque sistémico o ecológico de la mejora de la calidad escolar, de acuerdo con la concepción de la familia y la escuela como microsistemas que se interrelacionan en el mesosistema de la comunidad. Así, por ejemplo, Ferguson et al. (2010) han incorporado la implicación de la familia y de la comunidad en la vida escolar en un proceso de cinco fases para trabajar sistémicamente: 1) escanear el sistema (reuniones iniciales con la Administración educativa, recogida y análisis preliminar de datos, y compromiso con un enfoque sistémico de la mejora escolar); 2) analizar el sistema (creación de un equipo líder, recogida y organización de datos adicionales, y desarrollo de una visión compartida sobre el estado ideal); 3) planificar la acción (revisión de los planes existentes, análisis de los resultados de investigación y de las buenas prácticas, diseño de un plan de acción y de un esquema de comunicaciones); 4) emprender la acción y controlar el progreso (implementación del plan de mejora, seguimiento de la acción, apoyo del liderazgo, y diseño de estrategias para nuevos retos); y 5) evaluar y reflexionar sobre los resultados (análisis de la acción y de su impacto, nuevas áreas de atención, y difusión de los logros y progresos alcanzados). Las autoras elaboran una guía con el objetivo de gestionar adecuadamente la coimplicación familia-escuela y apoyar el trabajo sistémico a través del proceso multifásico en una estructura descentralizada de poder en la que la responsabilidad es compartida por todos los actores.

En definitiva, la agenda hacia la alianza no se circunscribe a un catálogo de buenas y difusas intenciones, sino que ya se han definidos enfoques, metodologías y técnicas de trabajo, además de contar con un número suficiente de buenas prácticas o experiencias exitosas de cooperación y partenariado. Lo que ahora deben hacer las comunidades, a un nivel más generalizado, es aprovechar la oportunidad de este conocimiento acumulado para trabajar de manera continuada y ecosistémica en beneficio del desarrollo holístico de la generación joven y, por tanto, de la regeneración social y cultural.

Referencias

- Álvarez Castillo, J. L.** (1999). Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela. *Cultura y Educación*, 16, 63-80.
- Álvarez Castillo, J. L.** (2009). Escuela, familia y comunidad educativa. En M. M. Pozo, J. L. Álvarez, J. Luengo, & E. Otero (Ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (2ª impresión, pp. 131-154). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Apple, M.** (2004). Schooling, markets, and an audit culture. *Educational Policy*, 18, 614-621.
- Arroyo Morcillo, A., & Domínguez Sánchez, M.** (2001). La socialización de los hijos en las familias monoparentales. *Revista de Educación*, nº 325, 99-112.
- Ball, S. J.** (1997). Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal*, 23, 257-274.
- Bernhard, J. K., Freire, M., & Pacini-Ketchabaw, V.** (2000). Apoyo a la participación de padres en las escuelas primarias: Un estudio etnográfico sobre un grupo latinoamericano en Canadá. *Education Policy Analysis Archives*, 8. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/443>
- Bissoto, M. L.** (2009). "O fracasso na escola". *Revista Iberoamericana de Educación*, 50: 81-98.
- Borgonovi, F., & Montt, G.** (2012). Parental involvement in selected PISA countries and economies. OECD Working Papers, nº 73. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en>
- Bridges, D.** (2010). Government's construction of the relation between parents and schools in the upbringing of children in England: 1963-2009. *Educational Theory*, 60, 299-324.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q.** (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Carrasco, S., Pàmies, J., & Bertrán, M.** (2009). Familias inmigrantes y escuelas: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20, 55-78.
- Ceballos Fernández, M.** (2009). La educación formal de los hijos e hijas de familias homoparentales: familia y escuela a contracorriente. *Aula Abierta*, 37, 67-78.
- Christenson, S. L., & Reschly, A. L.** (2010) (Eds.). *Handbook of School Family Partnerships*. New York, NY: Routledge.
- Desforges, C., & Abouchaar, A.** (2003). *The impact of parental involvement, parental support, and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Research Report 433 for the DfES. Londres: The Queen's Printer.

- Dor, A., & Rucker-Naidu, T. B. (2012).** Teachers' attitudes toward parents' involvement in school: Comparing teachers in the USA and Israel. *Issues in Educational Research*, 22, 246-262.
- Epstein, J. L. (2007).** Connections count: Improving family and community involvement in secondary schools. *Principal Leadership*, 8, 16–22. Recuperado de <http://www.principals.org/portals/0/content/56190.pdf>
- Epstein, J. L., et al. (2009).** *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Essomba, M. A. (2006).** *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. A. (2012).** Implicaciones organizativas de la diversidad religiosa y de creencias en la escuela. Principios, valores y temas clave. In J. L. Álvarez & M. A. Essomba (Eds.), *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso* (pp. 189-209). Barcelona. Graó.
- Eurydice (1997).** *El papel de los padres en los sistemas educativos de la Unión Europea*. Documento publicado por la Unidad Europea de Eurydice. Recuperado de <http://bookshop.europa.eu/en/the-role-of-parents-in-the-education-systems-of-the-european-union-pbUU1097067/>
- Eurydice (2009).** *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa. Medidas para fomentar la comunicación con las familias inmigrantes y la enseñanza de las lenguas de origen del alumnado inmigrante*. Documento publicado por la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, Eurydice, Comisión Europea. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101ES.pdf
- Ferguson, C. (2008).** *The school-family connection: Looking at the larger picture. A review of the current literature*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. Recuperado de <http://www.sedl.org/connections/resources/sfclitrev.pdf>
- Ferguson, C., Jordan, C., & Baldwin, M. (2010).** *Working systemically in action: Engaging family & community*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. Recuperado de <http://www.sedl.org/ws/ws-fam-comm.pdf>
- Fernández Enguita, M. (2007):** “Educar es cosa de todos: familia, escuela y comunidad”, en Garreta Bochaca, J. (ed.), *La relación familia-escuela*. Lleida: Universidad de Lleida, pp. 13-32.
- García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M., & Bouachra, O. (2008).** Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- Garreta Bochaca, J. (2008).** Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-145.

- Garreta Bochaca, J.** (2009). Escuela y familias inmigradas: relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20, 275-291.
- Gros Salvat, B.,** Fernández-Salineró de Miguel, C., Martínez Martín, M., y Roca Casas, E. (2013). *El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar*. Ponencia presentada en el XXXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Recuperado de [www.site.unican.es/Ponencia 3.pdf](http://www.site.unican.es/Ponencia%203.pdf)
- Halgunseth, L. C.;** Peterson, A.; Stark, D. R.; Moodie, S. (2009): *Family engagement, diverse families, and early childhood education programs: An integrative review of the literature*. Washington, D.C., National Association for the Education of Young Children. Disponible en: <<http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/research/FamEngage.pdf>> (fecha acceso: agosto 2011).
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L.** (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX, Southwest Educational Development Laboratory. Recuperado de <http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>
- Hornby, G.** (2011). *Parental involvement in childhood education. Building effective school-family partnerships*. New York: Springer.
- Hornby, G., & Lafaele, E.** (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63, 37-52.
- Instituto de Evaluación (2010a).** *Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de resultados*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/informe-final-egp.pdf?documentId=0901e72b801170df>
- Instituto de Evaluación (2010b).** *PISA 2009. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>
- Instituto de Evaluación (2011).** *Evaluación general de diagnóstico 2010. Educación Secundaria Obligatoria. Segundo curso. Informe de resultados*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/informe-egd-2010.pdf?documentId=0901e72b80d5ad3e>
- Jeynes, W.** (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47, 706-742.
- Kim, E. M.,** Coutts, M. J., Holmes, S. R., Sheridan, S. M., Ransom, K. A., Sjuts, T. M., & Rispoli, K. M. (2012). *Parent involvement and family-school partnerships. Examining the content, processes, and outcomes of structural versus relationship-based approaches*. CYFS Working Paper, nº 2012-6. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED537851.pdf>

- Lozano Martínez, J.**, Alcaraz García, S., y Colás Bravo, M. P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la región de Murcia. *Educación XXI*, 16, 210-232.
- OCDE (2010).** *PISA 2009 results: What makes a school successful? Resources, policies and practices* (Vol. IV). París: Organisation for Economic Co-operation and Development. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>
- Oliva, A.**; Palacios, J. (2005). "Familia y escuela: padres y profesores", en Rodrigo, M. J.; Palacios, J. (coor.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 333-350.
- Pérez de Guzmán Puya, M. V.**, Vargas Vergara, M., & Amador Muñoz, L. V. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación-acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 99-114.
- Priegue Caamaño, D.** (2009). La evaluación de programas interculturales con familias inmigrantes. El eje de la participación. *Bordón*, 61, 107-119.
- Reynolds, D.**, Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L., & Lagerweij, N. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Rodríguez Izquierdo, R. M.** (2010). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XXI*, 13, 101-123.
- Santos Rego, M. A.**, & Lorenzo Moledo, M. M. (2006). Escolarización y expectativas educativas en familias inmigrantes. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural* (pp. 67-99). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Santos Rego, M. A.**, & Lorenzo Moledo, M. M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, nº 350, 277-300.
- Tezel-Sahin, F.**, Inal, G., & Ozbey, S. (2011). Parent involvement activities from parents' point of view. *International Journal of Academic Research*, 3, 421-425.
- Van den Bergh, L.**, Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47, 497-527.

O papel dos pais, dos professores e dos psicólogos no exercício da escolha académica: Potencialidades de uma relação tripartilhada

Marisa Carvalho

*Agrupamento de Escolas de Frazão,
Paços de Ferreira, Escola Superior de
Educação do Porto (Portugal)*
marisacarvalho@sapo.pt

Maria do Céu Taveira

*Escola de Psicologia, Universidade do
Minho (Portugal)*
ceuta@psi.uminho.pt

Resumo

Enquadramento conceptual: A literatura vocacional tem evidenciado o papel dos contextos no desenvolvimento vocacional, e especificamente nos processos de tomada de decisão. Os pais, os professores e os psicólogos têm sido identificados como figuras significativas nos processos de planeamento e implementação das escolhas. Concretamente, o ensino secundário, entendido como uma fase de implementação de uma escolha académica com implicações em termos de ajustamento e sucesso escolar, implica o envolvimento dos alunos na escola, mas também dos diversos intervenientes educativos. **Objetivos:** Apresenta-se parte de um estudo qualitativo que visa analisar as potencialidades da ação colaborativa dos diferentes intervenientes educativos na prossecução de objetivos vocacionais dos alunos no 10.º ano de escolaridade. **Metodologia:** Foram investigadas as perspetivas de 125 participantes (alunos, pais, professores e psicólogos), através de um guião de entrevista, e com recurso ao método de grounded theory. **Resultados:** Os resultados

indicam que a ação dos pais, dos professores e dos psicólogos, relativamente à implementação de decisões académicas no 10.º ano de escolaridade, não se limita à relação direta que estabelecem com os alunos, mas alarga-se à relação que estabelecem com outros intervenientes educativos. A partilha de conhecimentos acerca dos alunos, a organização conjunta de atividades e a definição concertada de estratégias educativas face à resolução de problemas são exemplos de ações conjuntas entre pais, professores e psicólogos com efeitos na implementação de decisões no ensino secundário. **Conclusão:** Emerge uma visão integrada e colaborativa da participação dos diferentes intervenientes educativos na promoção do desenvolvimento vocacional, sem que se ignore o papel do aluno enquanto agente do seu próprio desenvolvimento.

Palavras-chave: ensino secundário, pais, professores, psicólogos, grounded theory.

Abstract

Conceptual framework: The vocational literature has shown the role of contexts in vocational development, and specifically in decision making processes. Parents, teachers and psychologists have been identified as significant figures in the decision planning and implementation. Specifically, in high school years, understood as an implementation phase of a choice with implications for academic adjustment and academic success, the students must be involved in the school, but it also needs the involvement of different education stakeholders. **Goals:** We present part of a qualitative study that aimed to analyze the potential of collaborative action of different actors in the educational achievement of vocational goals of students at the 10th grade of high school. **Method:** We investigated the perspectives of 125 participants (students, parents, teachers and psychologists), using an interview guide, and using the grounded theory method. **Results:** The results indicate that the action of parents, teachers and psychologists, regarding the implementation of academic decisions at the 10th grade, is not limited to the direct relationship they establish with the students, but extends to the relationship that establish with other educational stakeholders. Sharing knowledge about the students, the organization of joint activities and concerted definition of educational strategies in the face of problem solving are examples of joint activities between parents, teachers and psychologists with effects

in the implementation of decisions in high school. **Conclusion:** Emerge an integrated and collaborative participation of different stakeholders in the educational promotion of vocational development, without ignore the role of the students as agents of their own development.

Keywords: high school, parents, teachers, psychologists, grounded theory.

1. Introdução

As escolhas de carreira estão entre as decisões mais importantes que as pessoas tomam ao longo da sua vida, na medida em que têm implicações significativas nas diferentes áreas do desenvolvimento (Gati & Tal, 2008). A investigação no campo da psicologia vocacional oferece um vasto conjunto de conceções e modelos sobre a tomada de decisão (Hartung, 2010; Patton & McIlveen, 2009; Tien, 2007). Ainda assim, trabalhos recentes reconhecem a necessidade de aprofundamento de aspetos específicos deste processo (Gati & Tal, 2008; Hartung, 2010). Assiste-se a um interesse crescente em desenvolver teorias e modelos de decisão que integrem a complexidade e o dinamismo que caracterizam as sociedades de um mundo cada vez mais global (Silva, 2012). Passam a valorizar-se os fatores contextuais da tomada de decisão (Fouad & Katamneni, 2008; Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1983), o papel dos acontecimentos não planeados (Mitchell, Levin & Krumboltz, 1999), a criatividade e a adaptabilidade (Savickas, 2002), a utilidade de conceitos da teoria do caos como a não-lineariedade e a recursividade, para explicar as novas complexidades das vidas de trabalho dos indivíduos (Bright, Pryor, Wilkenfeld & Earl, 2005).

Neste enquadramento, consideramos fundamental aprofundar aspetos relativos à tomada de decisão vocacional, e concretamente os fatores pessoais e contextuais implicados nas fases acionais deste processo. Deste modo, são considerados dois aspetos fundamentais no que ao processo de tomada de decisão vocacional diz respeito. Por um lado, é considerada a implementação das escolhas ou objetivos vocacionais enquanto fase crucial do processo de tomada de decisão, salientando-se os contributos de diversos modelos teóricos (e.g., Khul, 1986; Lent, 2005; Lent, Brown & Hackett, 2002; Peterson Sampson & Reardon, 1991; Tiedeman, 1961; Tiedeman & Miller-Tiedeman, 1984; Tiedeman & O'Hara, 1963) e estudos empíricos (e.g., Germeijs & Verschueren, 2006, 2007; Jome & Phillips, 2005; Mortimer, Zimmer-

Gembeck, Holmes & Shanahan, 2002; Phillips, Blustein, Jobin-Davis & White, 2002; Young et al., 2007). Por outro lado, são relevados os fatores implicados no processo de decisão, com enfoque nos fatores relacionais e contextuais que influenciam a implementação de decisões vocacionais (e.g., Carvalho, 2007; Carvalho & Taveira, 2009; Falconer & Hays, 2006; Grote & Hall, 2013; Lent et al., 2002; Mortimer et al., 2002; Young et al., 2007)

A execução ou implementação de objetivos e planos vocacionais é concebida como uma fase do processo de tomada de decisão vocacional, que pressupõe um conjunto de aspetos cognitivos, emocionais e sociais inerentes ao compromisso e implicação do indivíduo na resolução de um dado problema vocacional. Constitui, por isso, um momento crítico do ato decisório (González & Rodríguez Moreno, 2006) com implicações significativas no ajustamento, satisfação e adaptabilidade dos indivíduos (Germeijs & Verschueren, 2007). A implementação bem sucedida depende da existência de competências, atitudes e condições específicas desta fase do processo de decisão (e.g., estratégias de pesquisa e de persuasão) e de competências, atitudes e condições mais genéricas do desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos (e.g., estratégias de coping, competências de comunicação) (Jome & Phillips, 2005; Phillips, 1992). Com efeito, a implementação bem sucedida resulta do enquadramento complexo e dinâmico do indivíduo, enquanto sujeito ativo e agêntico, num contexto apoiante do ponto de vista afetivo e instrumental (Carvalho, 2012). Quer os alunos, quer os diferentes intervenientes educativos assumem papéis diferenciados na implementação bem sucedida das decisões. Concretamente, o ensino secundário, entendido como uma fase de implementação de uma escolha académica com implicações em termos de ajustamento e sucesso escolar, implica o envolvimento dos alunos na escola, mas também dos diversos intervenientes educativos. A literatura vocacional tem evidenciado o papel dos contextos no desenvolvimento vocacional, e especificamente nos processos de tomada de decisão. A família, os professores e os pares têm sido identificados como figuras significativas na determinação das escolhas vocacionais e no desenvolvimento da carreira (e.g., Carvalho, 2007; Diemer, 2007; Fouad & Kantamneni, 2008; Gonçalves, 2006; Grote & Hall, 2013; Pinto, Taveira & Fernandes, 2003; Schultheiss, Palma, Pedragovich & Glasscock, 2002; Soares, 1998; Whiston & Keller, 2004).

Este trabalho pretende aprofundar o conhecimento acerca dos processos de tomada de decisão, em fases de implementação das escolhas vocacionais, tomando

em consideração as perspetivas dos próprios e de outros intervenientes. Neste seguimento, apresenta-se parte de um estudo qualitativo que visa analisar as potencialidades da ação colaborativa dos diferentes intervenientes educativos na prossecução de objetivos vocacionais dos alunos do 10.º ano de escolaridade.

2. Método

O presente trabalho inscreve-se numa investigação de maior amplitude que visa a construção de modelos integrados de intervenção em Orientação no ensino secundário (Pinto, 2000; Pinto, Taveira & Fernandes, 2003). Especificamente pretendemos aprofundar o conhecimento acerca da ação dos pais, dos professores e dos psicólogos no apoio à implementação de decisões académicas no 10.º ano de escolaridade, através da realização de um estudo qualitativo.

2.1 Procedimentos

Foram adotados os procedimentos propostos na literatura para a utilização da grounded theory (Strauss & Corbin, 1994, 1998). Justifica-se esta opção metodológica não só pelos objetivos de investigação, orientados para a construção de um modelo conceptual que fundamente a intervenção integrada de Orientação no contexto escolar, mas também pela natureza qualitativa e experiencial dos dados colhidos em diversas fontes desse contexto (Pinto et al., 2003).

Esta investigação teve início com a construção do instrumento de recolha de dados, tendo em conta a necessidade de perceber as diferentes perspetivas, necessidades e possibilidades de intervenção no desenvolvimento de carreira dos estudantes de 10.º ano de escolaridade (Pinto, 2000). Posteriormente procedeu-se à sua aplicação, respeitando cuidados de enquadramento da investigação, apresentação do guião de entrevista e confidencialidade das respostas. Simultaneamente à recolha dos dados procedeu-se à análise das respostas dos participantes. A investigação envolveu um processo iterativo sustentado na recolha e análise simultâneas dos dados. A análise dos dados informou a conclusão do processo de recolha e, conseqüentemente, determinou a construção da amostra deste estudo. Com efeito, a amostra é teórica e a sua constituição respondeu ao princípio da saturação teórica.

Concretamente quanto à análise dos dados, inicialmente foram definidas as unidades de análise. O exame das unidades de análise conduziu à identificação e enumeração de conceitos. A progressiva especificação dos conceitos contribuiu para a reformulação e renomeação das categorias. Simultaneamente, os procedimentos de comparação fizeram emergir relações entre os conceitos convergindo em categorias conceptuais de maior abstração. Ao longo da análise, foi efetuado um registo de procedimentos. Foram desenvolvidos, ainda, diagramas expressivos da relação hierárquica entre as categorias. Recorreu-se ao software NVivo com objetivos de compilação e gestão dos dados.

No decurso do processo foram assegurados alguns cuidados metodológicos de modo a garantir o ajustamento, a funcionalidade e a relevância da teoria em elaboração. Para assegurar a credibilidade do processo de codificação e de verificação recorreu-se constantemente ao discurso dos participantes. Questões de plausibilidade e de confiança relativamente aos dados foram acauteladas ao longo do processo, quer em termos de coerência conceptual dos resultados, quer em termos de verosimilhança com a experiência dos participantes.

2.2 Material

Foi usado um guião de entrevista constituído por três blocos de questões abertas, destinadas a avaliar: (i) as opiniões sobre quais devem ser os objetivos da orientação vocacional no 10.º ano de escolaridade; (ii) as conceções acerca dos contributos de diferentes intervenientes nesse processo, nomeadamente dos próprios estudantes, dos professores e diretores de turma, dos encarregados de educação e dos profissionais de orientação e; (iii) a capacidade agêntica de cada participante para propor um tipo de ação colaborativa no âmbito da orientação vocacional à direção da escola secundária, que reflita os objetivos preconizados para o seu papel pessoal neste âmbito, enquanto estudante, professor, encarregado de educação ou profissional de orientação, conforme o caso (Pinto, 2000; Pinto et al., 2003).

Tomando em consideração os objetivos mais específicos deste trabalho foi considerada a questão relativa ao papel dos diferentes intervenientes no processo de decisão no ensino secundário (Pinto, 2000).

2.3 Participantes

Os participantes deste estudo constituem uma amostra teórica, recolhida em estabelecimentos de ensino público e privado, com cursos do ensino secundário, dos distritos de Braga, Leiria, Lisboa e Porto. A amostra é constituída por 125 participantes – 46 alunos, 16 pais, 40 professores e 23 profissionais de orientação.

O grupo de alunos é constituído por 46 participantes de ambos os sexos (46% de mulheres; 54% de homens), com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos ($M=16,39$; $DP=1,42$), a frequentar diferentes cursos do ensino secundário (60,9% no Agrupamento 1 – Curso Científico-Natural; 2,2% no Agrupamento 2 – Curso de Artes; 8,7% no Agrupamento 3 – Curso Económico-Social; 4,3% no Agrupamento 4 – Curso de Humanidades; 19,6% em Curso Profissional de Técnico de Alimentação e Bebidas).

O grupo de pais é constituído por um total de 16 participantes de ambos os sexos (62,5% de mulheres; 37,5% de homens) e com idades compreendidas entre os 35 e os 54 anos ($M=43,63$; $DP=4,95$).

O grupo de professores é constituído por 40 professores de ambos os sexos (77,5% de mulheres; 22,5% de homens) e com idades compreendidas entre os 29 e os 60 anos ($M=44,13$; $DP=8,51$) e registam entre 8 a 35 anos de tempo de serviço como docentes ($M=20,08$; $DP=7,74$).

O grupo de profissionais de orientação integra um total de 23 participantes de ambos os sexos (91,3% de mulheres; 8,7% de homens), com idades compreendidas entre os 23 e os 54 anos ($M=35,87$; $DP=8,80$) e entre 1 e 25 anos de tempo de serviço ($M=8,83$; $DP=6,55$).

3. Resultados

Os resultados deste estudo põe em evidência a ação diferenciada, embora partilhada, dos diferentes intervenientes educativos considerados.

Relativamente ao papel dos pais na implementação de decisões vocacionais, as respostas dos participantes permitiram identificar dois domínios de ação: (i) a ação no âmbito da relação pais-filhos e; (ii) a ação no âmbito da relação com o meio. No que se refere à relação pais-filhos, os participantes identificaram um conjunto

diverso de ações que traduzem os comportamentos dos pais na interação com os filhos e que se constituem como facilitadores do desenvolvimento vocacional destes últimos. Os participantes identificaram também aspetos da relação dos pais com o meio como determinantes do desenvolvimento e implementação de escolhas de carreira, nomeadamente a colaboração com outros agentes educativos e a promoção de oportunidades de exploração vocacional. Com efeito, de acordo com as respostas dos participantes, os pais devem *“acompanhar de perto os seus filhos”* (EE12-2), *“fornecer apoio emocional aos seus filhos”* (SP09-1), *“ajudar os alunos quando têm dificuldades nas disciplinas”* (EST31-1), *“facilitar o acesso a experiências de trabalho como part-times (...)”* (SP04-3) e *“facultar contactos com profissionais, estabelecimentos de ensino e colegas”* (P21-4).

Quanto ao papel dos professores na implementação de decisões vocacionais, os participantes identificaram três domínios de ação relacionados com a prática docente, a saber: (i) a ação no âmbito da disciplina que lecionam; (ii) a ação no âmbito da promoção da carreira e; (iii) a ação no âmbito da relação com outros agentes educativos. A ação no âmbito da disciplina corresponde às práticas e conteúdos que os professores utilizam no ensino da sua disciplina, com implicações no desenvolvimento vocacional dos alunos. A ação no âmbito da promoção da carreira corresponde às atividades do professor com objetivos de promoção do desenvolvimento da carreira dos alunos. A ação no âmbito da relação com outros agentes educativos corresponde às ações desenvolvidas pelos professores na interação com outros agentes educativos tendo em vista o desenvolvimento dos alunos. Assim, os professores podem *“ajudar os alunos a gostarem do curso e da disciplina”* (EST32-1), *“infundir na atividades letiva o conhecimento da área profissional ou profissões”* (SP014-2), *“relacionar os conteúdos programáticos com a vida”* (P9-1) e estabelecer *“colaboração ativa e dentro das possibilidades de cada uma das atividades previstas, de preferência para disciplinas e no âmbito do projeto curricular da turma”* (SP01-1);

De acordo com as respostas dos participantes, a caracterização do papel dos psicólogos na implementação de decisões vocacionais no 10.º ano de escolaridade é centrada em práticas de intervenção vocacional, organizadas em três domínios: (i) as ações no âmbito da carreira; (ii) as práticas de aconselhamento e; (iii) as práticas de consultadoria/formação. As ações no âmbito da carreira referem-se a atividades promovidas pelo psicólogo ou profissional de orientação, conforme o caso, com objetivos de desenvolvimento da carreira tais como atividades de exploração

vocacional, divulgação de informação escolar e profissional e reforço das redes de suporte. As práticas de aconselhamento referem-se a práticas do psicólogo que traduzem a ação intencional e direta com vista à concretização de objetivos e atividades relativas a diferentes domínios e papéis de vida dos alunos. As práticas de consultadoria/formação referem-se a práticas do psicólogo ou profissional de orientação, conforme o caso, que traduzem a ação intencional e indireta, mediada por outros intervenientes, tendo em vista o desenvolvimento dos alunos. Assim, o psicólogo pode “*promover entrevistas aos alunos*” (SP013-1), “*promover contactos com profissionais ligados à área de estudo que o jovem frequenta*” (SP014-3), “*apoiar os alunos na escolha do curso que mais se adapte a cada situação*” (P4-2), “*fazer atendimento direto de alunos em situação que o justifiquem*” (SP01-3) e “*colaborar ativamente com agentes educativos*” (SP011-1).

4. Conclusão

De acordo com os resultados obtidos, salienta-se o reconhecimento da diversidade de competências, atitudes e condições inerentes à implementação de escolhas académicas e as respetivas implicações em termos do desenvolvimento global dos alunos. Neste processo, a rede de relações de cada indivíduo, que se define pelo conjunto de intervenientes que, direta e indiretamente, influenciam o seu desenvolvimento, tem um papel determinante (Grote & Hall, 2013). Destacamos, particularmente, o papel dos pais, dos professores e dos psicólogos.

De acordo com trabalhos diversos, os resultados obtidos evidenciam o papel dos pais na determinação do processo de tomada de decisão (cf. Schulenberg, Vondracek & Crouter, 1984; Whiston & Keller, 2004). Por um lado, os pais influenciam este processo através da relação que estabelecem com os seus filhos, destacando-se o apoio e incentivo que manifestam quanto às escolhas, o acompanhamento do percurso escolar do educando e a disponibilidade para dialogar sobre assuntos diversos. Por outro lado, os pais interagem com o meio, quer na organização e participação em atividades diversas, quer no contacto e articulação com outros intervenientes educativos, o que influencia o processo de desenvolvimento dos filhos. Estes resultados são consistentes com as perspetivas teóricas e empíricas da literatura vocacional que realçam o papel dos contextos no desenvolvimento da carreira (Blustein, 2004; Fouad et al., 2008; Fouad & Katamneni, 2008; Phillips et

al., 2001; Schultheiss, 2003; Vondracek et al., 1986; Whiston & Keller, 2004).

De um modo geral, os participantes neste estudo reconheceram também o papel dos professores no desenvolvimento vocacional dos alunos. Os professores influenciam diretamente os alunos através da relação que com eles estabelecem, quer no âmbito da disciplina que lecionam, quer no âmbito de outras atividades que desenvolvem em contexto escolar. Os participantes referem um conjunto de comportamentos e atitudes, mais ou menos deliberadas, com implicações no desenvolvimento vocacional dos alunos. São exemplo o apoio, o aconselhamento e o diálogo com os alunos a propósito de questões escolares, pessoais e vocacionais. Os professores desempenham, também, um papel de relevo no processo de implementação de decisões. Concretamente, tratando-se de uma escolha académica, influenciam necessariamente através da ação que desenvolvem no âmbito da disciplina que lecionam tendo em vista o desempenho académico dos alunos. Ainda assim, os professores podem também contribuir para o aprofundamento e compromisso com a escolha através de ações diversas como sejam a infusão curricular de objetivos vocacionais e outras atividades de exploração vocacional. Além disso, a relação que estabelecem com os pais dos alunos, com outros professores e diretores de turma e com o profissional de psicologia escolar, com objetivos diversos, tem influência neste processo.

Finalmente, os psicólogos têm um papel importante através da relação e das atividades que desenvolvem com os alunos, através da relação com outros intervenientes e através da relação com a comunidade mais alargada. A prática do psicólogo, para além da ação direta junto dos alunos, deve também considerar a rede relacional do indivíduo. Por um lado, os participantes neste estudo identificaram um conjunto de práticas de consultadoria e formação que, de forma indireta, contribuem para o desenvolvimento dos alunos do ensino secundário. Por outro lado, estas práticas não se limitam apenas aos intervenientes educativos do contexto escolar, tais como os pais, pares e professores, mas também abrangem pessoas, instituições e comunidade mais alargada capazes de contribuir para o desenvolvimento vocacional dos alunos. A ação do psicólogo escolar deixa de ser vista como uma ação isolada, assumindo claramente necessidades ao nível do sistema escolar e da comunidade (Taveira, 2004). Estas conceções reforçam o caráter necessariamente holístico e compreensivo das intervenções do psicólogo, em linha com modelos ecológicos, desenvolvimentistas e construtivistas da carreira (Barros, 2010).

Este estudo reitera a importância dos diferentes contextos e intervenientes no desenvolvimento vocacional dos alunos (Bardagi & Hutz, 2008; Diemer, 2007; Pinto et al., 2003; Schultheiss et al., 2001). Destacamos, aliás, a articulação família-escola que parece contribuir para o processo de decisão (Pinto et al., 2003). Também neste estudo, as respostas dos participantes valorizam esta colaboração, o que suporta o argumento de que as diferentes variáveis contextuais não podem ser vistas isoladamente quando estudamos a influência dos contextos no desenvolvimento de carreira (Phillips et al., 2001; Whiston & Keller, 2004). Destaca-se a interação entre os diferentes intervenientes e os respetivos efeitos em termos do desenvolvimento dos alunos. A partilha de conhecimentos acerca dos alunos, a organização conjunta de atividades e a definição concertada de estratégias educativas face à resolução de problemas são exemplos de ações conjuntas entre pais, professores e psicólogos com efeitos na implementação de decisões no ensino secundário. No seu conjunto, estes resultados demonstram o caráter dinâmico e multifacetado das influências contextuais no processo de carreira.

Com efeito, a intervenção vocacional no ensino secundário deve assumir um caráter transversal e integrado, respondendo às características e necessidades específicas dos alunos ao longo deste ciclo do percurso escolar. Estes dados refletem a necessidade da intervenção vocacional no ensino secundário contemplar objetivos, formas e contextos diversos.

Referências

- Bardagi, M. P. & Hutz, C. S.** (2008). Apoio parental percebido no contexto da escolha inicial e da evasão de curso universitário. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 31-44. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/rbop>
- Barros, A. F.** (2010). Desafios da Psicologia Vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 165-175. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/rbop>
- Blustein, D. L.** (2004). Moving from the inside out: Further explorations of the family of origin/career development linkage. *The Counseling Psychologist*, 32(4), 603-611. doi: 10.1177/0011000004265962
- Bright, J., Pryor, R., Wilkenfeld, S. & Earl, J.** (2005). The role of social context and serendipitous events in career decision making. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 19-36.

- Carvalho, M.** (2007). *Perspetivas sobre a influência parental na execução de planos de carreira no ensino secundário* (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Carvalho, M.** (2012). *A implementação de decisões vocacionais no ensino secundário: Contributos para a construção de um modelo de intervenção* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Carvalho, M. & Taveira, M. C.** (2009). A influência dos pais nas escolhas de carreira dos filhos: Visão de diferentes atores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 33-41.
- Diemer, M.** (2007). Parental and school influences upon the career development of poor youth of color. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 502-524.
- Falconer, J. W., & Hays, K. A.** (2006). Influential factors regarding the career development of African American college students: A focus group approach. *Journal of Career Development*, 32, 219-233.
- Fouad, N. & Katamneni, N.** (2008). Contextual factors in vocational psychology: Intersections of individual, group, and societal dimensions. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th. ed., pp. 408-425). New Jersey: Willey & Sons.
- Gati, I. & Tal, S.** (2008). Decision-making models and career guidance. In J. A. Athanasou & R. V. Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp.157-185). Sydney: Springer.
- Germeijs, V. & Verschueren, K.** (2006). High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 189-204. doi:10.1016/j.jvb.2005.08.004
- Germeijs, V. & Verschueren, K.** (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 223-241. doi:10.1016/j.jvb.2006.10.004
- Gonçalves, C. M.** (2006). *A família e a construção de projetos vocacionais de adolescentes e jovens* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Porto.
- González, M. A. & Rodríguez Moreno, M. L.** (2006). El proceso de toma de decisiones en la educación secundaria. *Un enfoque comprensivo. Revista de Orientación Educacional*, 20(38), 13-38.
- Grote, G. & Hall, D.** (2013). Reference groups: A missing link in career studies. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 265-279. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2013.05.001
- Hartung, P. J.** (2010). Practice and research in career counseling and development – 2009. *Career Development Quarterly*, 59(2), 98-142.

- Jome, L.**, & Phillips, S. (2005). Counseling for choice implementation. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 466-481). London: John Wiley and Sons.
- Kuhl, J.** (1986). Motivation and information processing: A new look at decision making, dynamic change, and action control. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *The handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 379-403). New York: The Guilford.
- Lent, R. W.** (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101-227). Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- Lent, R. W.**, Brown, S. D. & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th. ed., pp. 255-311). Oxford: Jossey-Bass.
- Mitchell, K. E.**, Levin, A. S. & Krumboltz, J. D. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77(2), 115-124.
- Mortimer, J.**, Zimmer-Gembeck, M. J., Holmes, M. & Shanahan, M. (2002). The process of occupational decision making: *Patterns during the transition to adulthood*. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 439-465.
- Patton, W.** & McIlveen, P. (2009). Practice and research in career counseling and development – 2008. *Career Development Quarterly*, 58, 118-161.
- Peterson, G.**, Sampson, J. & Reardon, R. (1991). *Career development and services. A cognitive approach*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Phillips, S.** (1992). Career counseling: Choice and implementation. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (2nd. ed., pp. 513-547). Oxford: John Wiley & Sons, Inc.
- Phillips, S. D.**, Blustein, D. L., Jobin-Davis, K. & White, S. F. (2002). Preparation for the school-to-work transition: The views of high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 202-216.
- Phillips, S. D.**, Christopher-Sisk, E. K. & Gravino, K. L. (2001). Making career decisions in a relational context. *The Counseling Psychologist*, 29(2), 193-213.
- Pinto, H. R.** (2000). *Orientação escolar e profissional no 10.º ano de escolaridade. Inquérito preliminar* (versão para investigação). Instrumento não publicado.
- Pinto, H. R.**, Taveira, M. C. & Fernandes, M. E. (2003). Professores e desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 37-58.

- Savickas, M.** (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th. ed., pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schulenberg, J. E., Vondracek, F. W., & Crouter, A. C.** (1984). The influence of the family on vocational development. *Journal of Marriage and the Family*, 46(1), 129-143.
- Schultheiss, D. E.** (2003). A relational approach to career counseling: Theoretical integration and practical application. *Journal of Counseling and Development*, 81, 301-310.
- Schultheiss, D. E., Palma, T. V., Pedragovich, K. S. & Glasscock, J. M.** (2002). *Relational influences on career paths: Siblings in context*. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 302-310.
- Schultheiss, D. E., Kress, H. M., Manzi, A. J. & Glasscock, J. M.** (2001). *Relational influences in career development: A qualitative inquiry*. *The Counseling Psychologist*, 29(2), 214-239.
- Silva, J. T.** (2012). Carreira, agência e criatividade. In L. Faria, A. Araújo, F. Morais, E. Sá, J. C. Pinto & A. D. Silva (Coords.), *Carreira, criatividade e empreendedorismo* (pp. 21-35). Braga. APDC.
- Soares, M. C.** (1998). *A influência parental no desenvolvimento da carreira. Estudo piloto sobre necessidades de formação de pais* (Tese de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Strauss, A. & Corbin, J.** (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Strauss, A. & Corbin, J.** (1994). *Grounded theory methodology. An overview*. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (1st. ed., pp. 273-285). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E.** (1986). *Career development: A life-span developmental approach*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Taveira, M. C.** (2004). Exploração e desenvolvimento vocacional na adolescência: Contributos para uma abordagem sistemática e colaborativa. *Psicologia e Educação*, 3(1), 109-120.
- Tiedeman, D. V.** (1961). Decision and vocational development: A paradigm and its implications. *Personnel and Guidance Journal*, 40, 15-20.
- Tiedeman, D. V. & Miller-Tiedeman, A.** (1984). Career decision-making: An individualistic perspective. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (2nd. ed., pp. 308-337) Oxford: Jossey-Bass.
- Tiedeman, D. V. & O'Hara, R.** (1963). *Career development: Choice and adjustment*. New York: College Entrance Examination Board.

- Tien, H. S.** (2007). Practice and research in career counseling and development - 2006. *The Career Development Quarterly*, 56, 98-140.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E.** (1983). The concept of development in vocational theory and intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 179-202.
- Whiston, S. C., & Keller, B. K.** (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 32(4), 493-568.
- Young, R. A., Marshall, S. K., Domene, J. F., Graham, M., Logan, C., Templeton, L., Zaidman-Zait, A. & Valach, L.** (2007). Meaningful actions and motivated projects in the transitions to adulthood: Two case illustrations. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 7, 149-158.

Home background and student engagement in a worker cooperative / Entorno familiar e implicación del estudiante en una cooperativa de trabajo asociado

Iker Ros

Universidad del País Vasco/Euskal

Herriko Unibertsitatea

Arantza Rodriguez

Alfredo Goñi

Universidad del País Vasco/Euskal

Herriko Unibertsitatea

Abstract

This research aims to identify differences in the engagement of students in their school depending on their home environment. Participate in the investigation 616 students aged 9 to 17 years of a worker cooperative school in the Basque Country. There are three different components in the engagement (emotional, behavioral and cognitive) measured using a Spanish version of the questionnaire of Leadership, Organizational Learning and Student's Outcomes (LOLSO), from Mulford, Sillins and Leithwood (2004) are related these data with the student responses with the perception of the engagement of their families with an had-oc created scale . There are two objectives in the research: to relate the engagement of students and the perception of the engagement of their families depending on the educational level and gender of students, and relate the components of the engagement of students and their families. The results indicate that the engagement of the male students is slightly higher than that of the female students,, and greatly decreases as the

academic year progresses (especially the feeling of belonging to the center, academic self-concept and perception of utility of the studies) and that families who are happy with the center are identified much more with it, as well as greater family support in home work increase their cognitive engagement.

Keywords: School engagement, student, home background, learning workers cooperative.

Resumen

Esta investigación tiene por objeto identificar diferencias en la implicación del alumnado en su centro escolar en función de su entorno familiar. Participan en la misma 616 estudiantes de entre 9 y 17 años de un colegio cuyo profesorado es titular de una cooperativa de trabajo asociado del País Vasco. Se diferencian tres componentes en la implicación (el emocional, el conductual y el cognitivo) medidos mediante una versión castellana del cuestionario *Leadership, Organizational Learning and Student's Outcomes* (LOLSO), de Mulford, Sillins y Leithwood (2004); se relacionan estos datos con las respuestas de los estudiantes sobre la percepción de la implicación de su entorno familiar con una escala creada *ad-hoc*. Dos son los objetivos de la investigación: relacionar la implicación de los estudiantes y la percepción de la implicación de sus familias en función del nivel educativo y el sexo de los estudiantes, y relacionar los componentes de la implicación del alumnado y sus familias. Los resultados indican que la implicación de las alumnas es ligeramente superior que la de los alumnos; que disminuye mucho según avanza el curso escolar (especialmente el sentimiento de pertenencia al centro, el autoconcepto académico y la percepción de la utilidad de los estudios); y que las familias que están contentas con el centro se identifican mucho más con él, al igual que un mayor apoyo familiar en las tareas del estudiante aumentan su implicación cognitiva.

Palabras clave: Implicación escolar, estudiante, entorno familiar, cooperativa de enseñanza de trabajo asociado.

Introducción

Se entiende el *student engagement* como el compromiso o la implicación del estudiante. Se trata de un concepto clave para la mejora de los resultados escolares. Conseguir la implicación y participación de nuestros alumnos es uno de los más importantes retos que se plantean ante las próximas reformas de nuestro sistema educativo.

La implicación de los estudiantes en la escuela no cuenta con una acotación conceptual unívoca (Furlong, Whipple, Jean, Simenta, Soliz y Punthuma, 2003; Frederick, Blumenfeld y Paris, 2004; Appleton, Christeson y Furlong, 2008), si bien destacan dos propuestas sobre su naturaleza: una bidimensional y otra tridimensional.

La bidimensional corresponde al modelo de Finn (1989) quien distingue en la implicación del estudiante en el centro escolar un componente conductual o comportamental (la participación en el centro) y otro componente psicológico o emocional (la identificación con el centro, el sentimiento de pertenencia a la comunidad escolar y el sentirse importante para la escuela) comprobándose, con alumnado de octavo curso de una escuela pública de Estados Unidos, la relación entre la implicación y el rendimiento académico. Blumenfeld, Fredicks y Paris (2004) revisan y actualizan el concepto de *student engagement*. Crean un modelo basado en los dos elementos de la implicación, el comportamental y el emotivo, añadiéndole un componente más de tipo cognitivo: la implicación intelectual o académica.

En este modelo se sustenta el cuestionario *Leadership, Organizational Learning and Student's Outcomes* (LOLSO), de Mulford, Sillins y Leithwood (2004). El Modelo de Leithwood, Jantzi y Steinbach (1998) y posteriormente desarrollado por el proyecto LOLSO (*Leadership, Organizacional Learning and Student's Outcomes*) de Mulford, Silins y Leithwood (2004), se basaran en el modelo de Finn (1989) y en el de Voelk (1995). Conforme a Leithwood et al. (2004), usando el cuestionario NEELS88 es posible medir siete aspectos del *school engagement*, que son a su vez indicadores de las tres dimensiones psicológicas, comportamentales y cognitivas del *engagement*. El componente comportamental incluye cuatro subdimensiones: asistencia, comportamientos de riesgo, preparación y percepción del profesor del esfuerzo del alumno. El componente psicológico, a su vez, incluye tres subdimensiones: el valor de la escuela o la educación para el estudiante, el interés académico y las relaciones

positivas con los profesores. El cognitivo tendría dos dimensiones la motivación hacia el estudio y la utilidad percibida de los estudios.

La propuesta tridimensional fue realizada por Blumenfeld, Fredricks y Paris (2004), quienes consideran un tercer componente dentro de la implicación en el centro (además de la implicación comportamental y emocional): la implicación intelectual o cognitiva.

Otra de las temáticas a explorar es la relación existente entre la implicación del alumnado en el centro y su relación con la implicación de las familias. El modelo del proyecto LOLSO de Multford et al. (2004) ya manifestaba la importancia de la relación entre la implicación del estudiante y la de sus familias. Esto está ligado, en general, a los lazos sociales que conectan al estudiante con el centro escolar (Finn, 1989, Romeroy, 1999; Murphy, Beck, Crawford, Hodges y McGaughy, 2001; Croninger y Lee, 2001; Bergeson y Heuschel, 2003). La importancia del apoyo social como elemento básico en la adaptación académica e implicación de los estudiantes es igualmente subrayada por Suárez-Orozco, Pimentel y Martín (2009).

Diversas investigaciones (Goodenow, 1993; Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1998; y Willms, 2003) indican que dicha implicación influye de manera muy importante en el desarrollo de las trayectorias de los estudiantes (tales como la disminución de la deserción escolar, la prevención de la violencia, el incremento del bienestar personal) y en el rendimiento académico. En sentido inverso, está comprobada la relación entre conductas disruptivas como interrumpir en clase, faltas de asistencia o no completar las tareas con la falta de implicación del alumnado (Newmann y Davies, 1992). Los estudiantes implicados hacen una inversión psicológica en su aprendizaje y se esfuerzan por aprender lo que una escuela ofrece. Se enorgullecen no sólo con la obtención de los indicadores formales de éxito (buenas notas), también con la comprensión de la materia y con su incorporación e interiorización en su vida y la implicación les animó a trabajar duro, tal como constatan Newmann y Davies (1992).

Las familias son las principales guías de sus hijos a través de sus experiencias escolares, y por lo tanto pueden servir para amortiguar en gran medida o agravar los factores de riesgo del fracaso escolar y el bajo rendimiento. Las creencias y comportamientos de los padres y madres pueden tener una profunda influencia sobre cómo los niños llegan a percibir sus capacidades intelectuales y el valor del aprendizaje y la educación (Eccles, Roeser, Vida, Fredricks, y Wigfield, 2006).

Varias décadas de investigación han demostrado que la participación de las familias en la educación de los estudiantes está asociada con una variedad de resultados académicos positivos y motivacionales. Estos incluyen indicadores como la mayor rendimiento académico, mejora la asistencia a la escuela, mayores tasas de graduación en la escuela secundaria, y actitudes positivas acerca de la escolarización (Eccles y Gootman, 2002; Epstein, 1995). La calidad de las relaciones parentales se ha vinculado no sólo a una mayor implicación (Chen, 2008), también con el rendimiento académico (Furrer y Skinner, 2003; Sirin y Rogers-Sirin, 2004) y la mejora escolar (Hughes y Kwok, 2007). La calidad de las relaciones entre padres e hijos se ha asociado también con satisfacción con escuela (Huebner y Diener, 2008; Mapp, Johnson, Strickland, y Meza, 2008).

Ha habido una miríada de definiciones sobre la participación de los padres en la escuela. Grolnick y Slowiaczek (1994) define la participación como la dedicación de recursos por parte de la familia para el niño en un entorno dado. González-DeHass, Willems, y Holbein (2005) define la participación de las familias como "*conductas parentales dirigidas a la educación de los niños*" (p. 101). Hill y Taylor (2004) sugirieron que la participación es "*la interacción de las familias con las escuelas y con sus hijos para promover el éxito académico*" (p. 1491).

En el estudio de Ros, Goikoetxea, Gairín y Lekue (2012) se relacionó la implicación escolar según el modelo LOLSO con el entorno familiar y con otros tres factores: la relación con el profesorado, la relación con los compañeros y el trabajo de los profesores. De todos ellos, el trabajo de los profesores muestra la relación más fuerte con la implicación de sus estudiantes.

Esta investigación se propone dos objetivos principales: 1. Comprobar diferencias asociadas al sexo y al nivel educativo del alumnado. 2. Precisar posibles diferencias en la implicación escolar de los estudiantes asociadas a la implicación de sus familias.

Método

Participantes

Participan en la investigación un total de 616 estudiantes (263 hombres y 353 mujeres) de una cooperativa de Trabajo de Vitoria (País Vasco), cuya distribución se presenta en la tabla 1.

Tabla 1 — Participantes en la investigación

	PRIMARIA	SECUNDARIA	TOTAL
ESTUDIANTES	227	389	616

Todos los estudiantes comparten un similar contexto social (ambiente urbano, de más de 200.000 habitantes), parecido nivel sociocultural (medio) y pertenecen a un mismo grupo identitario (genero, cultura, raza, etc.). Su diferencia básica y fundamental con respecto a otros centros educativos es su titularidad.

Variables e instrumentos de medida

Por *implicación del estudiante en el centro* se entiende un proceso psicológico, en particular, la atención, el interés, la inversión y el esfuerzo realizado por el alumnado en su trabajo de aprendizaje. Esta definición incluye los aspectos afectivos de la participación, así como los académicos (Marks, 2000). Consta de tres elementos: el emocional o psicológico sería la identificación que según Finn (1989) es el sentimiento de ser aceptado y respetado en escuela, teniendo un sentido de inclusión en la escuela, sintiéndose orgulloso de formar parte de la escuela, y usando la escuela para definirse uno mismo); el comportamental o conductual sería la participación (específicamente la participación activa de estudiantes en las actividades de la escuela y del aula); y por último, el cognitivo correspondería a la implicación intelectual o académica).

La dimensión emocional incluye los sentimientos sobre la escuela, los docentes, y / o compañeros (por ejemplo, los sentimientos positivos hacia los docentes y otros estudiantes). La dimensión conductual incluye las acciones o participaciones observables de los estudiantes en actividades extracurriculares (por ejemplo, los deportes, clubes), la finalización de las tareas, así como las calificaciones, promedio general de notas y puntajes en las pruebas. La dimensión cognitiva incluye las percepciones de los estudiantes y las creencias en relación con uno mismo, la escuela, los docentes y los otros estudiantes (por ejemplo, la autoeficacia, la motivación, la percepción de la aceptación por parte de otros docentes o estudiantes, aspiraciones, expectativas).

Como instrumento de medida de la implicación se utiliza el cuestionario *Leadership, Organizational Learning and Student's Outcomes* (LOLSO), de Mulford,

Sillins y Leithwood (2004), en la traducción al castellano realizada por Goikoetxea (2007), cuya redacción completa se recoge como anexo 1. El cuestionario LOLSO se ha aplicado en 96 escuelas de Australia a 3508 alumnos de Educación Secundaria ofreciendo adecuados índices psicométricos en cuanto a estructura factorial y consistencia interna (índices alfa entre .74 a .92 según escalas). La versión en lengua castellana (Ros et al., 2012) se ha aplicado a estudiantes de 15 centros del País Vasco y Cataluña de entre 9 y 14 años de edad, mediante el análisis factorial exploratorio se obtiene un índice de fiabilidad alfa de Cronbach para la consistencia interna de $\alpha=.834$ (15 ítems). Las dimensiones que componen la implicación son: identificación con el centro escolar (3 ítems), participación (2 ítems de asistencia, 2 ítems de participación en clase y 2 ítems de extraescolares) e implicación cognitiva (4 ítems de autoconcepto académico y 2 ítems de utilidad de los estudios). La *percepción de la implicación escolar de las familias* con un Cronbach de $\alpha=.834$ (7 ítems) se puede observar en el anexo 2, a los ítems iniciales del cuestionario LOLSO se han añadido varios ítems recogidos en diferentes investigaciones. En el modelo LOLSO la cultura educacional familiar influía significativamente en la participación e identificación del estudiante.

VD. Implicación del Estudiante (15 ítems)	D1. Participación (Variable conductual) (6 ítems)	1. Participación en clase 2. Participación en extraescolares 3. Absentismo 4. Relación con compañeros
	D2. Identificación (Variable psicológica) (3 ítems)	1. Pertenencia al centro escolar 2. Identificación con el centro escolar
	D3. Implicación Cognitiva (Variable cognitiva) (6 ítems)	1. Autoconcepto académico 2. Utilidad de los estudios
VI. Percepción del Entorno Familiar (7 ítems)	A. Identificación y sentimiento de pertenencia de las familias (3 ítems) B. Participación familias (4 ítems)	

Figura 1 — Dimensiones de la implicación del estudiante

Procedimiento

Para este trabajo, se contó con la participación voluntaria de los estudiantes de los centros y se contactó con los directores de los centros escolares donde estudiaban, solicitando permiso para pasar el cuestionario. Una vez realizado el contacto, se acordó la fecha para recoger la información. El cuestionario se completó de forma colectiva en horario de clase con la ayuda de los profesores del propio centro, y el pase de la prueba fue realizado en todos los casos por las mismas personas, quienes explicaban la prueba y aclaraban todas las posibles dudas, comentando también que se respetaría en todo momento el anonimato de los participantes. La intervención en el centro ha incluido visitas explicativas, creación de comisión de trabajo, adaptación de los instrumentos, apoyo durante el estudio y devolución de los resultados.

Con objeto de reducir el efecto de deseabilidad social y asegurar la veracidad de las respuestas, se insistió en la voluntariedad de la participación y se aseguró a los encuestados el procesamiento totalmente anónimo de los datos obtenidos. Asimismo, se siguió el criterio de ciego único, evitando que las personas participantes conociesen la finalidad de la investigación.

Tras la aplicación del cuestionario, se ha procedido al análisis estadístico de sus datos, para ello se ha utilizado el paquete estadístico SPSS17. Se ha realizado en primer lugar un análisis de la fiabilidad del cuestionario aplicando el índice de consistencia interna o coeficiente de Cronbach, seguido de un análisis exploratorio del mismo, realizándose un análisis descriptivo univariado, extrayéndose las frecuencias absolutas y relativas de cada una de las variables, para posteriormente extraer la media y la desviación típica. Por último se ha realizado un análisis descriptivo bivariado de comparación de medias.

Resultados

El primer objetivo consistía en tratar de identificar diferencias sociopersonales en la implicación. En la tabla 1 se ofrecen datos relativos al nivel educativo y en la tabla 2 los relativos al sexo.

Las puntuaciones en la medida general de la *implicación* así como en todas sus dimensiones son más elevadas en Primaria que en Secundaria de manera

significativa. Destaca la diferencia obtenida en la utilidad de los estudios que baja mucho en secundaria ($t_{(616)} = 30.72$, $p < .00$). También bajan mucho la identificación ($t_{(616)} = 22.74$, $p < .00$) y el autoconcepto académico ($t_{(616)} = 18.43$, $p < .00$). Las diferencias más reducidas se dan en la participación en clase ($t_{(616)} = .80$, $p < .00$) y en la extraescolares ($t_{(616)} = .58$, $p < .00$). La diferencia de percepción del entorno familiar es también muy acusada entre estos dos niveles ($t_{(616)} = 18.00$, $p < .00$).

Tabla 1 — Diferencias en implicación en función de la etapa educativa

	PRIMARIA			SECUNDARIA			t
	N	M	DT	N	M	DT	
Identificación	227	2.71	.380	389	2.36	.476	22.748***
Participación	227	2.35	.278	389	2.10	.312	2.562***
Asistencia	227	2.66	.411	389	2.79	.353	9.162***
P. en clase	227	2.27	.438	389	1.95	.521	.808***
Extraescolares	227	2.14	.535	389	1.69	.537	.578***
Cognición	227	2.70	.311	389	2.31	.419	27.481***
Autoconcepto académico	227	2.64	.357	389	2.22	.466	18.437***
Utilidad estudios	227	2.81	.333	389	2.50	.494	30.729***
Implicación	227	2.59	.253	389	2.26	.329	26.188***

***p < .001

Respecto a la percepción del entorno familiar en función de la etapa educativa existen diferencias significativas entre primaria y secundaria, las diferencias más relevantes se dan en primaria y especialmente en la identificación escolar de las familias ($t_{(616)} = 16.332$, $p < .00$), destacando sobre manera en primaria el ítem 6 (“*Mi familia está contenta con el colegio*”) y el ítem 3 (“*Creo que mis estudios y estar en este colegio son muy importantes para mi familia*”). En lo que a la participación se refiere destacan las diferencias más elevadas en primaria del ítem 2 (“*Mi familia me pregunta sobre lo que hacemos en clase y me sirven de ayuda al hacer los deberes*”).

Tabla 2 — Diferencias en la percepción del entorno familiar en función de la etapa educativa

	PRIMARIA			SECUNDARIA			<i>t</i>
	N	M	DT	N	M	DT	
Identificación familiar	227	2.61	.371	389	2.33	.479	16.332***
Ítem 3	227	2.71	.500	389	2.49	.612	44.287***
Ítem 6	227	2.80	.417	389	2.51	.585	131.878***
Ítem 7	227	2.32	.625	389	1.98	.685	4.995***
Participación familiar	227	2.45	.419	389	2.21	.475	4.516***
Ítem 1	227	2.32	.704	389	2.28	.652	4.969***
Ítem 2	227	2.61	.547	389	2.25	.698	15.492***
Ítem 4	227	2.23	.682	389	2.02	.706	3.402***
Ítem 5	227	2.63	.559	389	2.32	.607	3.851***
Entorno familiar	227	2.47	.486	389	2.26	.565	18.006***

*** $p < .001$

En cuanto a las diferencias por sexo, recogidas en la tabla 2, no resultan ser estadísticamente significativas en el cuestionario LOLSO. A nivel general la diferencia es prácticamente mínima, siendo los valores ligeramente superiores en las chicas excepto en implicación cognitiva y participación en extraescolares *más elevadas en los chicos*.

Tabla 3 — Diferencias en implicación escolar asociadas al sexo

	HOMBRES			MUJERES			<i>t</i>
	N	M	DT	N	M	DT	
Identificación	263	2.48	.478	353	2.50	.471	.020
Participación	263	2.18	.329	353	2.20	.321	.779
Asistencia	263	2.74	.392	353	2.75	.371	.763
P. en clase	263	2.07	.505	353	2.07	.524	1.004
Extraescolares	263	1.88	.590	353	1.84	.571	.496
Cognición	263	2.46	.422	353	2.45	.428	.001
Autoconcepto académico	263	2.37	.482	353	2.37	.470	.634
Utilidad estudios	263	2.62	.456	353	2.61	.474	.357
Implicación	263	2.37	.341	353	2.39	.343	.027

* $p < .05$

La percepción del entorno familiar en función del sexo tampoco presenta diferencias significativas, siendo los ítems 6 (*“Mi familia está contenta con el colegio”*), 4 (*“Mi familia participa mucho en la vida del colegio y se implica”*), los que obtienen diferencias mayores, especialmente el primero. Los valores son ligeramente más elevados en las chicas que en los chicos.

Tabla 4 — Diferencias en percepción del entorno familiar asociadas al sexo

	HOMBRES			MUJERES			t
	N	M	DT	N	M	DT	
Identificación familiar	227	2.43	.463	389	2.44	.463	.020
Ítem 3	227	2.56	.607	389	2.58	.564	1.864
Ítem 6	227	2.60	.583	389	2.64	.520	5.342
Ítem 7	227	2.12	.669	389	2.10	.694	.435
Participación familiar	227	2.30	.456	389	2.30	.479	.839
Ítem 1	227	2.28	.670	389	2.31	.673	.202
Ítem 2	227	2.37	.692	389	2.39	.653	1.670
Ítem 4	227	2.11	.732	389	2.09	.684	3.827
Ítem 5	227	2.47	.591	389	2.41	.620	.834
Entorno familiar	227	2.36	.408	389	2.36	.425	.199

*p < .05

El segundo de los objetivos de este estudio consistía en precisar relaciones entre la implicación escolar del alumnado y diversos factores de su entorno familiar que le afectan. La percepción de la implicación del entorno familiar se relaciona especialmente con la identificación ($r=.435$) y la implicación cognitiva ($r=.422$) siendo la relación con la participación más moderada ($r=.351$). Destaca por encima de todos los valores la relación entre la identificación familiar con la implicación en general ($r=.617$) y con la cognición del estudiante en particular ($r=.422$). La participación familiar por el contrario se relaciona de manera similar con la participación ($r=.502$) y la implicación cognitiva del estudiante ($r=.502$). Las relaciones más bajas se dan con el ítem 1 (*“En mi casa me animan a participar en otras actividades fuera de clase”*) y las más altas con el ítem 6 (*“Mi familia está contenta con el colegio”*).

Tabla 5 — Correlaciones entre la implicación del estudiante y la percepción de la implicación de su entorno familiar.

	IDENTIFICACIÓN	PARTICIPACIÓN	COGNICIÓN	IMPLICACIÓN
Identificación familiar	.545**	.507**	.575**	.617**
Ítem 3	.386**	.395**	.474**	.478**
Ítem 6	.502**	.441**	.492**	.543**
Ítem 7	.387**	.340**	.373**	.415**
Participación familiar	.440**	.502**	.508**	.547**
Ítem 1	.205**	.295**	.284**	.296**
Ítem 2	.373**	.387**	.437**	.454**
Ítem 4	.297**	.324**	.316**	.353**
Ítem 5	.379**	.416**	.407**	.453**
Entorno familiar	.435**	.351**	.422**	.571**

** Nivel de significación: .01 (bilateral).

Discusión

En relación con el primero objetivo referente a las diferencias sociopersonales en la implicación del estudiante y su entorno familiar, los resultados indican que la implicación de los estudiantes de primaria es más elevada que la de los de secundaria, siendo aún más acusada la diferencia sobre todo en las dimensiones de la identificación y en la implicación cognitiva. La implicación de los estudiantes disminuye según la etapa escolar. Esto confirma lo apuntado al respecto por los estudios previos de Ros (2009, 2012). Ahora bien, los resultados obtenidos contradicen lo afirmado por Gallagher (1996) en cuanto a que los mayores tienen mayor sentimiento de pertenencia que los más jóvenes. Estos datos, en cambio, son congruentes con los de Seidman (1995) cuando estudia la relación entre alienación, sentido de pertenencia a la escuela, percepción de la competencia, nivel de estrés y rendimiento académico: el sentimiento de alienación, la falta de tener un sitio, y la falta de cuidado tienden a aumentar con la edad. Destacan muy significativamente las diferencias encontradas al respecto del sentimiento de pertenencia al centro, del autoconcepto académico y de la utilidad de los estudios a favor de la etapa primaria.

La dimensión de la *identificación* de las familias es más elevada y estadísticamente significativa en primaria que la dimensión participación de las familias en el centro

aunque en ambas dimensiones se dan diferencias significativas respecto a secundaria. Lo cual indica que las familias se implican más con la educación de sus hijos/as en los primeros niveles de la educación y dicho compromiso va disminuyendo según avanzamos de curso escolar, lo cual es completamente lógico. La participación en el centro no varía tanto (destaca la menor participación de las familias en la realización de los deberes en cursos superiores) y destaca enormemente la percepción de los estudiantes de que las familias están mucho más descontentas con el centro en secundaria que en primaria, también creen que estar en ese centro y los estudios son menos importantes para sus familias en dicho nivel.

La implicación de los estudiantes y la percepción de la implicación del entorno familiar es ligeramente más elevada en las chicas que en los chicos pero no se observan diferencias estadísticamente significativas.

En cuanto al segundo objetivo que trata de relacionar la implicación del estudiante con la percepción de la implicación de su entorno familiar, la relación entre ambas es significativa tal y como manifestaba Chen (2008). Se debe destacar su relación con la identificación y la implicación cognitiva del estudiante fundamentalmente, lo cual se relacionaría con los estudios previos mencionados al respecto (Furrer y Skinner, 2003; Sirin y Roger-Sirin, 2004). Este estudio aporta la importancia de la identificación familiar en la implicación del estudiante, especialmente si la familia está contenta con el centro, lo que se relacionaría con mayor la identificación del estudiante. El mayor apoyo de las familias en las tareas escolares se relaciona con la mayor implicación cognitiva de los estudiantes.

Se proponen futuras líneas dentro del campo investigador que permitan profundizar aún más en estos interesantes campos de estudio que son la implicación de estudiantes y de su entorno familiar 1) realizar cuestionarios a las familias de los estudiantes y relacionarlo con la percepción que tienen los estudiantes 2) replicar el estudio en otras tipologías de centros; 3) relacionar la implicación del estudiante con otros factores contextuales (grupo de iguales, docentes, gestores del centro,...); y 4) determinar a qué edades empiezan a tener claro los conceptos relacionados con la percepción de su entorno familiar y de su propia implicación.

Es previsible, por tanto, que el desarrollo de programas para fomentar la implicación de los estudiantes y de su entorno familiar en los próximos años abra un conjunto de nuevas posibilidades educativas que merezcan ser objeto de estudio y líneas que presenten un gran interés investigador.

Referencias

- Appleton, J.**, Christeson, S., y Furlong, M. (2008). Student engagement: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Bergeson, T.**, y Heuschel, M. (2003). *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Olympia, WA: k12 publishers.
- Blumenfeld, P.**, Fredricks, J., y Paris, A. (2004). School engagement: potencial of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Chen, J.** (2008). Grade-level differences: Relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psychology International*, 29, 183-198.
- Croninger, R.**, y Lee, V. (2001). Social Capital and Dropping Out of High School: benefits to At-Risk Students Of Teachers' Support and Guidance. *Teacher College Record*, 103(4), 548-581.
- Eccles, J.**, y Gootman, J. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Eccles, J.**, Roeser, R., Vida, M., Fredricks, J., y Wigfield, A. (2006). Motivational and achievement pathways through middle childhood. En L. Balter y C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (2nd ed., pp. 325-355). New York: Psychology Press.
- Epstein, J.** (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Finn, J.** (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fredricks, J.**, Blumenfeld, P., y Paris, A. (2004). School engagement: Potencial of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, Cook, 74, 59-109.
- Furlong, M.**, Whipple, A., Jean, G., Simental, J., Soliz, A., y Punthuma, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, 99-113.
- Furrer, C.**, y Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Gallagher, S.** (1996). *Adolescents' perceived sense of belonging*. Kansas: Universidad del Estado.
- Goodenow, C.** (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Journal of Psychology in the Schools*, 30, 79-90.

- Gonzalez-DeHass**, A., Willems, P., y Holbein, M. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17 (2), 99–123.
- Grolnick**, W., y Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237–252.
- Hill**, N., y Taylor, L. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161–164.
- Huebner**, E., y Diener, C. (2008). Research on life satisfaction of children and youth. En M. Eid y R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being*. New York: The Guilford Press.
- Hughes**, J., y Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99, 39–51.
- Leithwood**, K., Jantzi, D., y Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions wich foster organizational learning in schools. En K. Leithwood y K. Louis (Eds.), *Organizational Learning in Schools* (pp.67-90). Paises bajos: Swets y Zeitlinger.
- Mapp**, K., Johnson, V., Strickland, C., y Meza, C. (2008). High school family centers: Transformative spaces linking schools and families in support of student learning. *Marriage and Family Review*, 43, 338–368.
- Marks**, H. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.
- Mulford**, W., Silins, H., y Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.
- Murphy**, J., Beck, L., Crawford, M., Hodges, A., y McGaughy, Ch. (2001). *The productive high school. Creating Personalized Academic Communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Newman**, L., y Davies, E. (1992). The school engagement of elementary and middle school students with disabilities. En AA.VV. (eds.), *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievement of elementary and middle school students with disabilities* (pp. 1-18). California: Menlo Park.
- Ros**, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- Ros**, I., Goikoetxea, J., Gairín, J., y Lekue, P. (2012). Student engagement in the school: interpersonal and inter-center differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 291-307.
- Romeroy**, E. (1999). The teacher-student relationship in secondary school: Insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4), 465-482.

- Seidman, J.** (1995). *The relationship among alienation, sense of school membership, perception of competence, extent of stress and academic achievement among middle school students*. Nueva York: Hofstra University.
- Sirin, S., y Rogers-Sirin, L.** (2004). Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth & Society*, 35, 323–340.
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., y Martin, M.** (2009). The significance of relations. Academia engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teacher College Record*, 111(3), 712-749.
- Voelkl, K.** (1995). *Identification with school*. Buffalo: State University of New York,
- Willms J.** (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000*. Bruselas: OECD.

ANEXO

Cuestionario de implicación escolar LOLSO (Leadership for Organizational Learning and Student Outcomes)

IDENTIFICACIÓN CON EL CENTRO ESCOLAR	1. Siento que “pertenezco” a esta escuela.
	2. Creo que mi Centro es una buena escuela
	3. Se puede decir, que en general, disfruto en mi escuela
PARTICIPACIÓN – Absentismo	4. Suelo llegar tarde a clase.
	5. Falto a alguna de las clases.
PARTICIPACIÓN EN CLASE	6. Me gusta participar en debates o momentos de discusión.
	7. Hemos participado en la redacción de las normas de clase
ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES DEL CENTRO	8. Participo en actividades deportivas, otras actividades o talleres
	9. Participo en fiestas y festivales del colegio.
IMPLICACIÓN ACADÉMICA – Autoconcepto Académico	10. Entiendo el material y las explicaciones del profesor.
	11. Sé que seré capaz de aprobar este curso.
	12. Considero que estoy aprendiendo mucho.
	13. Estoy contento con mis notas.
UTILIDAD DE LOS ESTUDIOS:	14. Creo que lo que aprendo en clase es útil en mi vida cotidiana.
	15. Considero que los estudios son útiles para mi futuro.

Relaciones alumnos – Familia

1. En mi casa me animan a participar en otras actividades fuera de clase.
2. Mi familia me pregunta sobre lo que hacemos en clase y me sirven de ayuda al hacer los deberes.
3. Creo que mis estudios y estar en este colegio son muy importantes para mi familia
4. Mi familia participa mucho en la vida del colegio y se implica (acuden a hablar con profesores, vienen a las extraescolares, visitan el centro,...)
5. Mis padres tienen una buena relación con mis profesores y demás personal del centro
6. Mi familia está contenta con el colegio
7. Mi familia tiene un fuerte sentimiento de pertenencia respecto al colegio

Promoting student engagement and learning outcomes in psychology course through technology infused learner-centred strategies

Grace Adebisi Fayombo

The University of the West Indies,

Cave Hill Campus,

Faculty of Humanities and Education,

School of Education,

Barbados.

grace.fayombo@cavehill.uwi.edu

Abstract

Conceptual Framework: Evidence suggests that student engagement is crucial in any learning situation and that the fundamental basis for engagement theory is that students must be meaningfully involved in learning through the interactive and worthwhile tasks emanating from the meaningful nature of the learning environment and activities. **Objectives:** This study therefore investigated the relationships between the technology infused learner-centred strategies (Power point presentation, video clips, games, group work, discussion forum, and glossary activity), student engagement and the student learning outcomes (SLOs) among some psychology students at The University of the West Indies, Cave Hill, Barbados. **Methodology:** The sample consists of 158 undergraduate psychology students at The University of the West Indies, Barbados; their age ranged between 18-60 years; there were 59 males and 99 females. Active Learning Strategies Questionnaire and Student Learning Outcomes Assessment Scale were the two instruments used for data collection. Descriptive Statistics, Pearson Correlation Coefficient and Regression Analysis were conducted for data analysis. **Results:** The findings revealed significant positive correlations between the technology infused learner-centred strategies and the student learning

outcome and that the technology infused learner-centred strategies predicted students learning outcomes significantly. **Conclusion:** These results revealed the importance of the technology infused learner-centred strategies promoting student engagement and learning outcomes among the university students.

Keywords: Student engagement; Technology infused learner-centred strategies; Student learning outcomes (SLO), Psychology, University students.

1. Conceptual framework

1.1 Introduction

Engaging students in learning is one of the challenges facing the educators as diverse types of learners increasingly gain admission into higher education, students' needs and learning styles also vary. Additionally, the learning environment is changing rapidly because of the emergence of new technologies, therefore the need for revolution in education system becomes imperative; to change from the outdated traditional lecture mode to the new, innovative and creative learner centre method which is more engaging and rewarding for the learner and the changing society. Infact, Chickering and Gamson (1987) affirm that learning is not a spectator sport, but constitutes instructional activities involving students in doing things and thinking about what they are doing which Csikszentmihalyi (1997) also refers to as a "mental state of flow when students are completely involved in an activity for its own sake", the best outcome of which is feelings that the learning is both enjoyable and will profit them in the future as also reported by Fayombo (2012).

Thus, Student engagement has been defined as the amount of physical and psychological energy that the student devotes to the academic experience in terms of being dedicated to studying, spending much time on campus, participating actively in student organization, and interacting frequently with faculty members and other students (Astin 1999), and as all student activities involving active cognitive processes such as creating, problem-solving, reasoning, decision-making, and evaluation which are intrinsically and extrinsically motivating to learn due to the meaningful nature of the learning environment and activities (Kearsley and Schneiderman 1999). Additionally, Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie, (2008); Inceoglu and Shukla (2011) also portray student engagement as having two components: students'

involvement in educationally purposeful activities inside the classroom and student engagement in extracurricular activities outside the classroom both resulting in a range of measurable student learning outcomes. Shulman (2002) further added the investment and future components by explaining that the students who are involved in educationally productive activities in college are developing habits of the mind and heart that enlarge their capacity for continuous learning and personal development.

The present study by way of addition to the student engagement literature focuses on the use of technology to facilitate student engagement and student learning outcomes (SLOs). The technology infused learner- centred strategies utilised inside the classroom environments in this study were Power point presentation, video clips, games and group activities while discussion forum and glossary activities were utilized outside the classroom environment among some psychology students in The University of the West Indies, Cave Hill Campus Barbados.

1.2 Student Engagement and Learning Outcomes

Student Learning Outcomes (SLOs) are statements of what a student should know, understand or be able to do at the end of a learning activity such as lecture, a module or an entire programme (Kennedy 2006). Thus, the emphasis is on the learner regarding the ability to do something using the terms like define, list, identify, name, recall, analyse, calculate, design, and on teaching – –aims and objectives and use of terms like know, understand, be familiar with.

Some investigators have reported significant relationships between student engagement and learning outcomes. For instance, Ruhl, Hughes and Schloss, (1987) found significant results when pause procedure (student engagement activity) was adopted to assess short-term retention by a free-recall exercise (SLO) among a sample of 72 students over two courses in each of two semesters. Research findings comparing the effectiveness of lectures and discussions also show that, although both techniques are similarly effective for knowledge-level learning, the results consistently favour discussion methods over lecture on a number of measures: problem-solving, transfer of knowledge to new situations, and motivation for further learning (Bligh, 2000).

Evidence also suggests that cooperative method is a very good active learning strategy that encourages discussion of problem solving techniques and its

development among learners thus helping to achieve student learning outcomes and avoiding the embarrassment of students who have not yet mastered all of the skills required in the classroom face to face environment (Ruhl, Hughes & Schloss, 1987; Millis, Feden & Vogel, 2003). Furthermore, Qin, Johnson, and Johnson, (1995) reported that cooperation promotes higher quality individual problem solving than does competition; emphasizes team efforts that involve communication, planning, management and social skills (Kearsley and Schneiderman 1999); makes learning a creative, purposeful activity (Barrows & Tamblyn, 1980) and increases student motivation and satisfaction (Jacoby & Associates, 1996; Fayombo 2012). The result stems from the finding that individuals in cooperative groups produced better solutions to problems than individuals working in competitive environments.

Buzz group technique has also been found to be effective for student engagement and achieving learning outcomes in large classes (McKeachie, 2006). Additionally, other growing body of research findings confirm that active engagement, both inside and outside of the classroom, positively affects a wide range of student outcomes, including cognitive and intellectual skill development (Anaya, 1996; Kuh, 2001); psycho-social development and positive images of self (Bandura, Peluso, Ortman, & Millard, 2000; Harper, 2004).

1.3 Technology Infused Learner-Centred Strategies

Furthermore, research findings had also supported the use of technology promoting engagement that is difficult to achieve otherwise (Kearsley & Schneiderman 1999) through students' involvement in cognitive processes such as creating, problem-solving, reasoning, decision-making, and evaluation (Barrows & Tamblyn, 1980; Fayombo 2012) to achieve the learning outcomes. Mantyla (1999) also pointed out that good active learning activities are the same, whether presented in traditional or in online environments and activities should among other things include a description of the technology or tool being used in the exercise. While the underlying basis of the Engagement Theory is that students should be meaningfully involved in their learning through interactive and worthwhile tasks, it has been found in some cases that engaging the students may be difficult to achieve because of so many reasons that may be student, lecturer, school or society based. Some of the barriers to engaging learners in learning activities outlined by Bonwell (1993) include:

- a) Inadequate time to cover the course content;
- b) Large class sizes preventing implementation of active learning strategies;
- c) Most instructors thinking of themselves as being good lecturers;
- d) Implementing active learning strategy takes too much pre-class preparation;
- e) Students' resistance to non-lecturing approaches because active learning alternatives provide a sharp contrast to the very familiar passive listening role to which they have become accustomed. With explicit instruction in how to actively participate and learn in less-traditional modes, students soon come to favour the new approaches.

Kearsley and Schneiderman (1999) explain that the role of technology is to facilitate all aspects of engagement and that the use of email, online conferencing, web databases, groupware, and audio/video conferencing significantly increases the extent and ease of interaction amongst all participants, as well as access to information. They further affirm that the vast array of software tools available for analysis, design, planning, problem-solving and making presentations enable students to do sophisticated and complex tasks as outlined in the learning outcome. Thus technology provides an electronic learning environment that fosters the kind of creativity and communication needed to nourish engagement.

1.4 Present Study

From the literature reviewed, it is evident that effective learning takes place when the students are actually engaged in the learning process yet some lecturers still teach using the traditional method or they just introduce some activities in the classroom without using the technology. It is not surprising then to see some students resisting the activities because they are meaningless. The University of the West Indies, Barbados is not immune to traditional approach to teaching. In spite of serious efforts being made to equip faculty with better teaching skills through CUTL (Certificate in Teaching and Learning), some faculty still prefer the traditional approach and even some students! Additionally, literature is scarce on student engagement among the

university students in Barbados. Hence the conduct of this study to investigate the relationships between technology infused learner-centred strategies (Power point presentation, video clips, games, group work, discussion forum, glossary activity) and the students' learning outcomes (SLOs) among some psychology students in The University of the West Indies, Barbados. In order to achieve this aim the following research questions were addressed in this study:

- 1) Are the students actively engaged during the psychology lectures and online?
- 2) Which technology infused learner-centred strategy is most engaging for the students?
- 3) What are the relationships between the technology infused learner-centred strategies (power point presentation, video, game show, group work, discussion forum, glossary activities) and student learning outcomes in psychology?
- 4) What are the relative contributions of technology infused strategies to student learning outcomes in psychology?
- 5) What are the joint contributions of the technology infused learner-centred strategies to student learning outcomes in Psychology?

2. Methodology

2.1 Participants

The sample consists of 158 students in the Learning Theory and Practice Course at The University of the West Indies, Cave Hill Campus, Barbados, 2011/2012 session. Their age ranged between 18- 60years (Mean age 39.0years, SD = 1.73years). There were 59 males and 99 females, 90 from the Faculty of Social Sciences; 68 from the Faculty of Humanities & Education and also from Pure and Applied Sciences; 107 were Barbadians while others were from other Caribbean Islands- St Vincent, Trinidad and Tobago, St Lucia, Jamaica, Dominica and Grenada.

2.2 Measures

The two instruments used to collect data in this study are:

1) Active Learning Strategy Scale which has three sections. Section A comprises of the demographic variables such as gender, faculty/department, year of study, nationality, age etc. Section B consists of 7 close and open ended questions designed to find out whether the students have been participating in the different class activities. Section C consists of nine subscales with 54 items designed to measure the different active learning strategies (Power Point presentation, video, discussion, game show, clarification pauses, role play, one-minute-paper, group work, glossary activities and discussion forum) for promoting learning outcomes. Only six subscales (Power Point presentation, video, game show, group work, glossary activities and discussion forum) were selected for this study. There are six items in each of the subscale. Each subscale consists of three positively and three negatively worded items like:

Video clips simulations

- I) Videos create mental images of the topics taught
- II) Watching videos during lectures is a waste of time

Power Point Presentations

- I) Power point Presentation facilitates active learning
- II) The slides are usually too busy, too many images

Group Work

- I) Group work enhances my academic achievement
- II) Group work limits my intellectual capability

Discussion Forum

- I) Discussion forum gives opportunity for shy students in the class to participate online
- II) Discussion forum is a waste of time

Glossary Activities

- I) Glossary activities help in clarifying meanings of different terms
- II) Glossary activity is too mentally tasking

Games

- I) Games make the lecture lively and interesting
- II) No need for the games, too childlike

All the items were measured by a modified 4-point Likert Scale response anchors ranging from strongly agree to strongly disagree with corresponding scores of 4, 3, 2, and 1. All the negative items were reversed during analysis. The items were generated during the review of literature and classroom activities. The initial versions were given to experts for suggestions and comments before coming up with the final version. The reliability of the instrument was ascertained by carrying out pilot studies among the students who took PSYC 2009. The instrument yielded the following Cronbach's Alpha reliability coefficients as shown in table 1:

Table 1 — Alpha Reliability Coefficients of Active Learning Strategies with 6 subscales (N = 40)

Sub Scale	Alpha Coefficients	No of Items
Video clips simulations	0.84	6
Games	0.85	6
Group Work	0.75	6
PowerPoint Presentation	0.76	6
Glossary Activities	0.80	6
Discussion Forum	0.71	6

These alpha reliability coefficients of the 6 subscales ranging from 0.70 to 0.85 indicated that the instrument has a high internal consistency and the validity was ascertained by the choice of items which were subjected to internal consistency analysis (Cronbach's Alpha), which is an index of item homogeneity and an indication of construct validity.

2) Student Learning Outcome Assessment Scale is the second instrument used to assess SLOs. It is important to define outcomes as clearly and explicitly as possible. The more explicit and overt the statements of learning outcomes are, the easier it will be to measure learning, (Institutional Assessment and Studies (IAS)). Thus, the learning outcomes were specific and were stated in measurable terms. To ensure its content and construct validity, the initial versions were given to experts for suggestions and comments before coming up with the final versions as suggested by Student Learning & Outcomes Assessment; University of Rhode Island that it helps to work with one or two people to draft SLOs—incorporating different perspectives; review or edit statements with others in your department and consult resources outside the department.

Thus the final versions of the four SLOs were:

- I) By the end of the lecture, the students should be able to distinguish the different learning styles utilising game and group activities.
- II) By the end of the lecture and after watching the videos on Piaget's theory, the students should be able to summarise the features that characterise the different stages of Piaget's Cognitive development in five minutes
- III) By the end of the lectures, students should be able to create a course glossary online and explain in their own words some of the important terms used in the learning theories discussed.
- IV) By the end of lecture on Skinner's theory, the students should have the ability to describe instances when they have been positively reinforced, negatively reinforced or even punished and the influence that these principles have on their behaviours during the discussion forum online.

2.3 Procedure

Informed consent of the students to participate in the survey was obtained during the lectures prior to the administration of the questionnaires. The students were briefed of the purpose of the research and that they were free not to participate in the study if they so wished. The Active Learning Strategies Scale was administered after eight weeks of exposing the students to the different strategies and the administration lasted for approximately 20 minutes. The students were surveyed in their lecture halls with the help of three research assistants who had been groomed in the administration of the instruments. The researchers took time to brief the participants on the process of answering the items in the questionnaires and they were told that it was not for examination purpose but for research and they were also told that the information would remain confidential. To buttress this, the students were told not to write their names or identification numbers on the instruments but they were given codes so as to be able to match their responses with the learning outcomes. The researchers ensured that all the items in the instruments were properly filled and the questionnaires were collected immediately the participants had finished. The SLOs

were measured inside and outside the classroom at the end of the different lectures and the activities and were scored out of 30marks.

2.4 Data Analysis

The data collected were entered into SPSS; Descriptive Statistics, Pearson Product Moment Correlation Coefficient and Regression Analysis were conducted. All the negative items were reversed during the analysis.

3. Result

Research Question 1: Are the students actively engaged during the lectures and online?

The students were asked to indicate whether technology infused learner centred strategies were engaging for them inside the classroom and online.

Table 2 — Technology infused learner centred strategies and student engagement (n=158)

Technology Infused Learner-centre Strategies	Agree		Disagree	
	(Frequency)	(%)	(Frequency)	(%)
Power Point Presentation	153	97	5	3
Games	154	98	4	2
Video clips	156	99	2	1
Group work	132	83	26	17
Glossary Activities	144	91	14	9
Discussion Forum	129	82	29	18
Total	158	100	158	100

From the findings in table 2, it is evident that the majority of the students were engaged using the technology infused learner centred strategies; 99%, 98%, 97%, 83% agreed that video clips, games, power point presentation and group work respectively engaged them inside the classroom while 91% and 82% agreed that glossary activities and discussion forum also engaged them online respectively.

Research Question 2: Which technology infused learner-centred strategy is most engaging for the students?

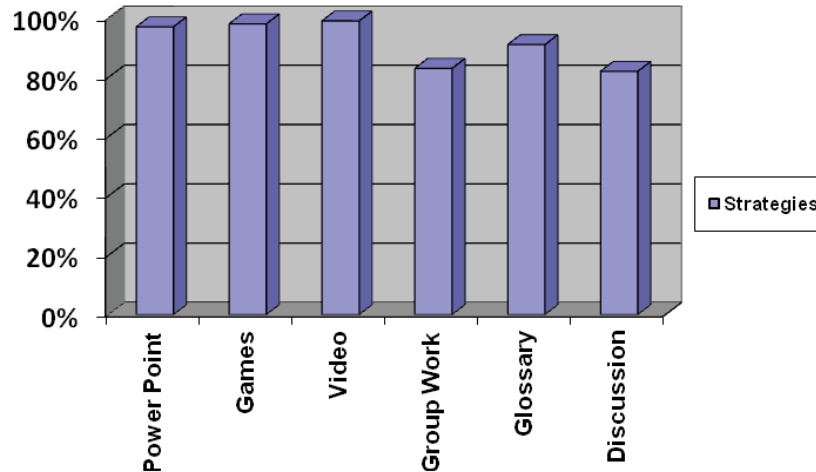


Figure 1. Technology infused learner-centred that is most engaging

The results on Figure 1 reveal reveals that video clips tops the list with 99% of the students agreeing that it promotes student engagement. Nevertheless, all the strategies seemed to involve students in learning.

Research Question 3: What are the relationships between the technology infused learner-centred strategies (power point presentation, video, games, group work, discussion forum, glossary activities) and student learning outcomes in psychology?

Table 3 – Correlations between technology infused learner-centred strategies and learning outcomes (N = 158)

Variables	1	2	3	4	5	6	7
1. Learning Outcomes	-						
2. Video	.340**	-					
3. Games	.236*	.597**	-				
4. PowerPoint Presentation	.281**	.516**	.483**	-			
5. Group work	.254**	.442**	.518**	.470**	-		
6. Glossary Activities	.182**	.313**	.286**	.366**	.277**	-	
7. Discussion Forum	.227**	.525**	.405**	.274**	.512**	.316**	-

* Significant ($p < 0.05$)

The findings displayed on table 3 revealed the statistically significant positive correlations between technology infused learner-centred strategies and students' learning outcomes indicating that the strategies are important in achieving learning outcomes.

Research Question 4: What are the relative contributions of technology infused strategies to student learning outcomes in psychology?

Research Question 5: What are the joint contributions of the technology infused learner-centred strategies to student learning outcomes in psychology?

Table 4 — Multiple Regression table showing the relative and joint contributions of technology infused learner-centred strategies to student learning outcomes in psychology

Variables	B	SE (b)	β	t	Sig
Video Clips	.298	.137	.234	2.176	.031
Power Point Presentation	.169	.154	.107	1.098	.274
Glossary Activities	.115	.043	.089	.893	.373
Group Work	4.487	.089	.043	.504	.615
Games	3.020	.138	.022	.219	.827
Discussion Forum	2.684	.123	.022	.218	.827
Rs ² = 0.140; *Sig p < .001 F(6,151) = 4.086, *Sig p < .001					

Note:

SE(b) (unstandardised coefficients showing the predicted increase in the value of the criterion variable)

β (the standardized beta coefficients, gives a measure of the contribution of each variable to the model)

t (gives a rough indication of the impact of each predictor variable, the bigger the t value, the larger the impact of the predictor variable on the criterion variable)

R-sq the square of the measure of correlation and an indication that the model is fit for future prediction of learning outcomes among the university students.

Table 4 shows the decreasing order of the contributions of the independent variables thus: Video clips>Power Point Presentation>Glossary Activities>Group Work>Games>Discussion Forum. Surprisingly, only video clips contributed significantly

to the variance in student learning outcome. However, the result on table 4 also reveals that the technology infused learner-centred strategies jointly contributed 14% ($R\text{-square} = 0.140$) to the variance in student learning outcomes and this was found to be statistically significant ($F(6,151) = 4.086, p < .01$). Therefore, the learning strategies significantly predicted student learning outcomes among some UWI psychology undergraduate students in Barbados.

4. Discussion

This study investigated the relationships among the technology infused learner-centred strategies (power point presentation, video clips, games, group work, discussion forum, glossary activities), student engagement and student learning outcomes in psychology. The first major finding was that the students were actively involved during lectures and were also immersed in learning activities online as shown in Table 2. This result is expected because both classroom and online activities were technology infused and well packaged, they were captivating and interesting, therefore students were excited to get involved because the activities were meaningful to them as earlier suggested by Kearsley and Schneiderman (1999) that students get involved in learning through interactive, worthwhile and meaningful tasks which Csikszentmihalyi (1997) refers to as “mental state of flow when students are completely involved in an activity”.

The second major outcome of this study was that video clips simulations emerged as the best technology infused learner-centred strategy. Thus, the inclusion of this multiple media fostered the development of an emotional connection and enhanced the satisfaction of the participants with the learning activity. Thus, it may not be surprising that the sample of this study reported that the video simulations best facilitated active learning the purpose of which was to provide them with practical experiences which were applicable to real world situation. This result is in consonance with Mantyla, (1999) assertion that a good active learning strategy should have a clear purpose or objective and have a feedback mechanism. Suffice to say therefore that the exposure of the participants to video clips simulation afforded them the opportunity to imitate and recreate the concepts thoughts which aided their learning and gave them feedback on what they have learnt.

Another major finding of this study as seen in Table 3 was that technology infused learner-centred strategies significantly correlated with SLOs indicating that effective learning depends on the students' active involvement in the lecture. Again this is expected because the learning strategies utilised throughout the lecture periods and online are technology based which facilitated student engagement. The sample of this study were actively involved during the lectures from the beginning to the end therefore they were able to acquire the necessary knowledge and skills through discussions, group work, role plays, video - clip simulations, games etc. These findings are quite consistent with the extant of literature in this field as earlier reported by McKeachie (2006) that buzz group technique effectively engages the students to achieve learning outcomes during lectures in large classes; that small group is a very good active learning strategy that encourages discussion of problem solving techniques and its development among learners thus helping to achieve student learning outcomes and avoiding the embarrassment of students who have not yet mastered all of the skills required (Ruhl, Hughes & Schloss, 1987).

The positive interrelationships among the various strategies also suggested that the various strategies are interwoven. For instance, the sample of this study were exposed to Power point presentations, they watched videos inserted in it, they discussed and clarify points, they engage in games on power point presentation, and complement all these activities during the discussion forum and the glossary activities online.

Additionally, it was found that the technology infused learner-centred strategies jointly contributed 14% ($R\text{-square} = 0.140$) to the variance in student learning outcomes and this was found to be statistically significant ($F(6, 151) = 4.086$, $p < .01$) as displayed in Table 4. This may be due to the fact that the lecture and online activities were highly interactive and consequently allowed for feedback as the students engaged in various activities. This finding lends credence to the earlier report that active engagement, both inside and outside of the classroom, positively affects a wide range of student outcomes, including cognitive and intellectual skill development (Ory & Braskamp, 1988; Pike, 2000; Harper, 2004).

One interesting and final outcome of this study however was that in terms of relative contributions, only video clips significantly predicted SLOs. This is quite unexpected but it is also pinpointing to the fact that more variables should be investigated and this research can also be replicated in other areas of specialization to see whether

better results regarding relative contributions will be found. It will also be interesting to compare the relative contributions of classroom and online activities to see which one will have greater influence on the SLOs.

5. Conclusion

The results reported in this study accentuate the need for faculty who are still using the traditional method of teaching, secondary school teachers and all the people interested in promoting learning outcomes in institutions of learning to incorporate technology infused learning strategies into their classroom practices and to use the six active learning strategies (video clips simulation, games, group work, power point presentation, glossary activities and discussion forum) as predictor set in studying cognitive activities in their classroom practices for achievable student learning outcomes (SLOs).

References

- Anaya, G.** (1996). College experiences and student learning: The influence of active learning, college environments, and cocurricular activities. *Journal of College Student Development*, 37, 611-622
- Astin, A. W.** (1999) Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-29 Retrieved from: <https://www.middlesex.mass.edu/tutoringservices/downloads/astininv.pdf>
- Bandura, A., Peluso, E. A., Ortman, N., & Millard, M.** (2000). Effects of peer education training on peer educators: Leadership, self-esteem, health knowledge, and health behaviors. *Journal of College Student Development*, 41, 471-478.
- Barrows, H. & Tamblyn, R.** (1980). Problem based learning: An approach to medical education. NY: Springer.
- Bligh, D.** (2000). *What's the point in discussion?* Portland, Oregon: Intellect Books.
- Bonwell C.C., and J. A. Eison,** (1991) Active Learning: Creating Excitement in the Classroom, SHEERIC Higher Education Report No. 1. Retrieved from: Chickering, A.W. & Gamson, Z.F. (1987). Seven principles for good practice. *AAHE. Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Csikszentmihalyi, M.** (1997) Finding Flow: *The Psychology of Engagement with Everyday Life*. Basic Books, New York.

- Fayombo, G.A.** (2012). Active learning strategies and student learning outcomes among some university students in Barbados. *Journal of Educational and Social Research, Special Issue*, (2)9, 79 – 90. doi:10.5901/jesr.2012.v2n9p79. Available at: <http://www.mcser.org/images/stories/JESR-Special-Issues/JESR%202012%20Special%20Issue%20vol%202%20no%209/Grace%20A.pdf>
- Harper, S.R.** (2004). The measure of a man: Conceptualizations of masculinity among high-achieving African American male college students. *Berkeley Journal of Sociology*, 48(1), 89-107.
- Inceoglu, I., Shukla, N.** (2011). Student Engagement In The Context Of Work Based Learning As An Unconventional Form Of Higher Education, *The Online Journal Of New Horizons In Education*, (1)1. Retrieved from: <http://www.tojned.net/pdf/tojned-01-03StudentEngagement.pdf>
- Jacoby, B. & Associates** (1996). *Service-Learning in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kearsley, G. and Schneiderman, B.** (1999). *Engagement theory: A framework for technology-based learning and teaching*. Retrieved from: <http://home.sprynet.com/~gkearsley/engage.htm>
- Kennedy, D.** (2006) Learning outcomes in UCC. International Symposium on Implementing Learning Outcomes UCC10 –11 Feb 2006. Retrieved from: <http://www.nairtl.ie/documents/LOConf06presentations/KennedyDeclan.pdf>
- Kuh, G. D.** (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 33(3), 10-17.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J.** (2008). Unmasking the Effects of Student Engagement on First-Year College Grades and Persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563. DOI: 10.1353/jhe.0.0019.
- Mantyla, K.** (1999). *Interactive distance learning exercises the really work!* Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- McKeachie, W. J., & Svinicki, M.** (2006). *McKeachie's teaching tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers* (12th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Millis, B., and P. Cottell,** (1998) *"Cooperative Learning for Higher Education Faculty,"* American Council on Education, ORYX Press.
- Ory, J., and Braskamp, L.** (1988). Involvement and growth of students in three academic programs. *Research in Higher Education*, 28, 116-129.
- Pike, G. R.** (2000). The influence if fraternity or sorority membership on students' college experiences and cognitive development. *Research in Higher Education*, 41, 117-139.

Ruhl, K., Hughes, C. and P. Schloss, (1987) "Using the Pause Procedure to Enhance Lecture Recall," *Teacher Education and Special Education*, 10, 14–18.

Shulman, L. S. (2002). Making differences: A table of learning. *Change* 34(6): 36-45

Student Learning & Outcomes Assessment; University of Rhode Island Office of Student Learning & Outcomes Assessment University of Rhode Island, Kingston, RI 02881. Retrieved from: http://www.uri.edu/assessment/media/public/page_files/uri/outcomes/student/outcomes/outcomes_tools/Handout_Student_Learning_Outcomes_101__8_7_06.pdf

Student Learning Outcomes; Institutional Assessment and Studies (IAS), University of Virginia Retrieved from: <http://www.web.virginia.edu/institutional/iaas/assess/resources/learningoutcomes.shtm>

Programas de escrita inventada em pequeno grupo e leitura em crianças de idade pré-escolar / Invented spelling programmes in small groups and pre-school-age children's reading

Margarida Alves Martins

*ISPA - Instituto Universitário de Ciências
Psicológicas Sociais e da Vida (Portugal)*

Liliana Salvador

*ISPA - Instituto Universitário de Ciências
Psicológicas Sociais e da Vida (Portugal)*

Ana Albuquerque

*ISPA - Instituto Universitário de Ciências
Psicológicas Sociais e da Vida (Portugal)*

Resumo

Enquadramento Conceptual: O sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ciclo do ensino básico é essencial para o envolvimento das crianças na escola. Com efeito, sabe-se que o insucesso precoce nestas aprendizagens pode levar a um ciclo de desinteresse e de desinvestimento escolar como forma, nomeadamente, de protecção da auto-estima. Diversos trabalhos de investigação têm mostrado que programas de escrita inventada com crianças em idade pré-escolar têm efeitos positivos na evolução da sua escrita, dado que promovem o desenvolvimento de procedimentos de análise da linguagem oral e das suas relações com a linguagem escrita. No entanto, estes programas têm sido de aplicação individual, não havendo estudos em Portugal sobre a eficácia deste tipo de programas desenvolvidos em pequeno grupo. Por outro lado, se estes programas se têm revelado eficazes na

evolução da qualidade das escritas inventadas das crianças é necessária mais investigação para compreender o papel que podem desempenhar na aquisição da leitura. **Objetivos:** Analisar a eficácia de um programa de escrita inventada, realizado em pequeno grupo, na evolução da leitura das crianças. **Metodologia:** Realizou-se um estudo experimental com 104 crianças de último ano de jardim-de-infância que não sabiam ler nem escrever. As crianças foram divididas em 2 grupos, experimental e controlo, equivalentes em idade, inteligência, consciência fonológica e letras conhecidas. Foi realizado um pré-teste e um pós-teste em que se pediu às crianças que lessem uma lista de palavras. As crianças do grupo experimental participaram num programa de intervenção com a duração de 10 sessões em que tinham que reflectir acerca da escrita de diversas palavras, sendo as interações entre elas mediadas por um adulto. O grupo de controlo participou num programa de leitura de histórias. **Resultados:** Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos tendo o grupo experimental obtido melhores resultados em leitura do que o grupo de controlo. **Conclusão:** Estes resultados apontam para a importância de promover actividades de escrita inventada, em pequeno grupo, como uma das medidas que pode potencializar o sucesso na aprendizagem da leitura.

Palavras-chave: Escritas inventadas, Pré-escolar, Leitura

Abstract

Conceptual Frame: The success in learning to read and write in the 1st cycle of basic education is essential for children's involvement in school. It is known that early failure in the learning of these skills can lead to a cycle of disinterest and disinvestment in school, namely in order to protect children's self-esteem. Several studies have shown that invented spelling programmes with pre-school-age children, have positive effects on written language acquisition, as they promote the development of procedures for the analysis of oral language and its relationship with written language. However, these programmes have been implemented at an individual level and there are no studies in Portugal on the effectiveness of such programmes developed in small groups. On the other hand, if these programmes have proved their efficacy on the evolution of the quality of pre-school children's invented spellings, more research is needed to understand their role on early reading acquisition. **Objectives:** To assess the impact of an invented spelling programme held in small groups on the evolution

of children's early reading. **Methods:** We conducted an experimental study with 104 children attending the last year of kindergarten, who were not able to read or write. Children were divided into two groups, experimental and control, equivalent in age, intelligence, phonological awareness and letter knowledge. Children's reading was evaluated in a pre-test and a post-test where they were asked to read a set of words. In-between, children in the experimental group participated in a 10 session-intervention programme where they had to think about the spelling of different words, their interactions being mediated by an adult. The control group participated in a story reading programme. **Results:** There were statistically significant differences between the two groups, with the experimental one having better results in reading than the control group. **Conclusion:** These results point to the importance of promoting invented spelling activities in small groups as one of the measures that can enhance the success in learning to read.

Key-words: Invented spellings; Pre-school; Reading

1. Introdução

O sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ciclo do ensino básico é essencial para o envolvimento das crianças na escola. Com efeito, a linguagem escrita emerge como imprescindível, desde cedo, tanto na formação escolar como na formação social das crianças (Ferreiro, 1992). Na verdade, o insucesso na aquisição da linguagem escrita afecta, geralmente, o sucesso noutras áreas da vida escolar. Crianças incapazes de dominar a escrita correm maior risco de retenção e de abandono escolar precoce (Abbot, Berninger & Fayol, 2010).

Inúmeros estudos indicam que, não só as actividades de produção de escrita são prévias a qualquer escolarização (Ferreiro, 1987), como as crianças possuem já concepções mais ou menos claras do que seja ler e escrever, concepções essas que importa ter em conta sempre que se fala de aprendizagem da leitura e da escrita. Isto porque, inseridas num ambiente preenchido de linguagem escrita, cedo contactam com a existência de marcas especiais que são alvo de interesse e interpretação, nomeadamente por parte dos adultos (Ferreiro, 2000). Em casa, os jornais e as revistas, as cartas e os livros de histórias, na rua, os grandes placards com anúncios, as placas, os automóveis e autocarros, enfim, um conjunto de contextos que fomentam, no mínimo a curiosidade e desejo de aprender (Pontecorvo & Fabretti,

2003). É assim que as crianças quando chegam à escola possuem já conhecimentos prévios sobre o escrito em contextos reais relativos à sua natureza, funções e marcas culturais particulares, pelo que esses conhecimentos devem ser objecto de estudo como forma de aceder aos processos subjacentes à aquisição da linguagem escrita (Ferreiro, 1987).

2. Enquadramento Conceptual

Ferreiro e Teberosky (1979) e Ferreiro (1988) desenvolveram a chamada teoria psicogenética da linguagem escrita. Esta teoria parte do princípio fundamental de que as crianças começam a adquirir competências de leitura e escrita de modo informal, isto é, antes mesmo de qualquer contacto com o ensino estruturado e sistemático, e que não aguardam pacientemente pelos seis anos ou sete anos para reflectir sobre a linguagem escrita (Ferreiro, 2000). A teoria psicogenética da linguagem escrita assenta nos pressupostos básicos da teoria piagetiana que entende: i) a criança como um ser eminentemente activo na procura do conhecimento; ii) é através do mecanismo da assimilação que a criança conhece; iii) o processo de aprendizagem está centrado no sujeito na medida em que o conhecimento resulta da sua própria actividade; iv) a construção de conhecimento é progressiva ou evolutiva e não linear, sendo que implica reestruturações globais dos esquemas conceptuais das crianças devido à existência de conflitos cognitivos; v) é pela reconstrução do objecto de conhecimento que o sujeito o capta e compreende na sua essência; vi) nenhuma aprendizagem possui um ponto de partida absoluto. Pontecorvo (1990) sublinha, neste âmbito, a noção de erro “produtivo” e necessário na evolução das hipóteses formuladas acerca do escrito, inserido num processo de auto-correcções sucessivas que permitem à criança aproximar-se da escrita normativa.

A metodologia utilizada por Ferreiro e Teberosky (1979) foi uma das inovações introduzidas no contexto do estudo da aquisição da linguagem escrita e que produz ainda hoje os seus efeitos na medida em que muitas investigações, com mais ou menos adaptações, utilizam este método que consiste em entrevistas individuais com crianças do tipo piagetiano (exploração crítica).

Ferreiro (1988) propôs três períodos fundamentais na psicogénese da linguagem escrita: um primeiro período, caracterizado pela procura de características específicas que permitem distinguir as marcas gráficas figurativas das não figurativas, constituição

das letras como objectos substitutos e tentativa de interpretação desses objectos substitutos. A escrita é, então, definida negativamente, isto é, «não é desenho»; um 2º período, caracterizado pela construção de modos de diferenciação, quer quantitativos (quantidade mínima de letras), quer qualitativos (variedade intrafigural), que pressupõem «o estabelecimento de condições formais de legibilidade»; um 3º período, caracterizado pela fonetização da escrita, que começa na hipótese silábica (correspondência entre cada letra da palavra e uma sílaba oral) e culmina do período alfabético, permitindo este último aceder aos princípios fundamentais do sistema de escrita.

Apesar de existirem diferentes abordagens no âmbito das escritas precoces (Ehri & Wilce, 1987; Ehri, 1991; 1997), muitos autores são unânimes em afirmar que estas escritas que frequentemente são chamadas de escritas inventadas, têm um papel decisivo no acesso ao princípio alfabético, isto é, as escritas inventadas surgem como veículo privilegiado da compreensão das relações entre a oralidade e a escrita com repercussões na adequação das correspondências grafo-fonéticas (e.g., Adams, 1998; Mann, 1993; Richgels, 1995; Tolchinsky, 2005; Treiman, 1998). Assim sendo, as actividades de escrita inventada potenciam a análise dos componentes fonológicos das palavras, levando as crianças a compreender que as palavras podem ser decompostas em pequenos segmentos orais que, por sua vez, têm correspondentes gráficos que os representam. Ouellette e Sénéchal (2008) referem mesmo que é fundamental compreender os processos subjacentes à escrita inventada e o seu impacto no estudo dos próprios processos de aquisição de literacia bem como na compreensão das diferenças individuais envolvidas no seu desenvolvimento. Na verdade, para estes autores, os processos envolvidos na escrita inventada e que podem explicar a crescente sofisticação das escritas que as crianças vão apresentando estão para além do conhecimento das letras, sendo preciso também ter em conta o papel da consciência fonológica, a consciência ou conhecimento ortográfico entre outras capacidades linguísticas.

Estudos envolvendo programas de escrita inventada (e.g., Alves Martins & Silva, 2006 a, b; Ouellette & Sénéchal, 2008; Ouellette & Sénéchal, 2012; Rieben, Ntamakiliro, Gonthier & Fayol, 2005; Silva & Alves Martins, 2002) têm vindo a ser desenvolvidos com o intuito, não só de fazer evoluir qualitativamente as escritas precoces das crianças para escritas mais sofisticadas, mas igualmente para revelar os processos inerentes a essa evolução, perceber as suas implicações e potencialidades

na escrita e na leitura. Assim sendo, estes programas têm-se revelado extremamente eficazes na medida em que promovem a reflexão metalinguística ao mesmo tempo que suscitam conflitos cognitivos pelo facto de estabelecerem situações em que as crianças confrontam as suas escritas com escritas mais sofisticadas de outras crianças hipotéticas.

Não obstante a eficácia dos programas de escrita inventada desenvolvidos em Portugal (Alves Martins & Silva, 2006 a, b; 2009; Alves Martins, Silva & Mata Pereira, 2010; Silva, Almeida & Alves Martins, 2010; Silva & Alves Martins, 2002; 2003; Vasconcelos Horta & Alves Martins, 2011), estes têm sido desenvolvidos com cada criança, de modo individual, não existindo até à data estudos cuja aplicação seja em grupo. A importância de perceber se programas em grupo replicam a eficácia dos programas desenvolvidos individualmente está, em grande parte, relacionada com o facto de as actividades em grupo se aproximarem das que podem ocorrer em sala de aula. Por outro lado, nos estudos acima referidos, tem sido avaliado o impacto dos programas nas escritas precoces e na consciência fonológica mas não na leitura.

Dois estudos, um desenvolvido com crianças de língua francesa (Rieben, Ntamakiliro, Gonthier & Fayol, 2005) e o outro com crianças de língua inglesa (Ouellette & Sénéchal, 2008) avaliaram o efeito de programas de escrita inventada na leitura, mas os seus resultados não vão no mesmo sentido.

Rieben, Ntamakiliro, Gonthier e Fayol (2005) efectuaram um estudo com três grupos de crianças de língua francesa de 5 anos. Neste estudo foi contrastado o efeito do treino de escritas inventadas, treino de escritas inventadas com feedback correctivo e cópia de palavras. O grupo que treinou as escritas inventadas com feedback correctivo apresentou mais progressos na leitura das palavras praticadas. No entanto, não foram encontradas diferenças entre os três grupos na leitura de palavras novas, nos progressos das escritas inventadas nem em medidas de consciência fonológica.

Ouellette e Sénéchal (2008) efectuaram um estudo com três grupos de crianças de língua inglesa que participaram num programa de intervenção de 4 semanas. As crianças do grupo de escritas inventadas recebiam um feedback correctivo, sendo-lhes apresentada uma produção escrita com mais uma letra correcta do que aquela que tinham conseguido produzir. As crianças dos dois grupos de comparação foram treinadas respectivamente em competências fonológicas e em desenhos. As crianças do primeiro grupo apresentaram um melhor desempenho na consciência

fonológica, na consciência ortográfica e na leitura de palavras usadas na intervenção. Por outro lado, este grupo aprendeu mais facilmente a ler palavras numa tarefa de aprendizagem de leitura de palavras do que as crianças dos outros dois grupos.

Torna-se assim pertinente desenvolver estudos em que programas de escrita inventada sejam realizados em pequeno grupo e avaliado o seu impacto nas capacidades de leitura de crianças em idade pré-escolar.

3. Objetivos

O nosso objectivo foi analisar a eficácia de um programa de escrita inventada, realizado em pequeno grupo, na aquisição precoce da escrita e da leitura, em crianças de idade pré-escolar.

Colocámos duas hipóteses:

H1: Os desempenhos em escrita (número de letras correctas), em situação de pós-teste são superiores nas crianças que participaram no programa de intervenção de escrita inventada em comparação com os das crianças de um grupo de controlo.

H2: Os desempenhos em leitura (número de palavras correctamente lidas e número de letras correctamente descodificadas), em situação de pós-teste são superiores nas crianças que participaram no programa de intervenção de escrita inventada em comparação com os das crianças de um grupo de controlo.

4. Metodologia

4.1 Delineamento experimental

Trata-se de um estudo experimental no qual foram realizados um pré-teste e um pós-teste de leitura e escrita. Foram constituídos dois grupos - experimental e controlo – tendo o grupo experimental participado num programa de escrita inventada e o grupo de controlo realizado actividades de leitura de histórias. Os programas de ambos os grupos tiveram início uma semana após o pré-teste e foram desenvolvidos ao longo de cinco semanas com frequência de duas sessões por semana num total de 10 sessões. O pós-teste foi realizado uma semana após a conclusão dos programas.

4.2 Participantes

Neste estudo participaram 104 crianças em idade pré-escolar provenientes de sete jardins-de-infância da região de Lisboa. Destas crianças, 51 pertenciam ao sexo feminino e 53 ao sexo masculino sendo a sua média de idades de 5 anos e 5 meses. Como condição para a sua participação, as crianças não podiam saber ler nem escrever, tendo no entanto de conhecer, pelo menos, as vogais bem como as consoantes oclusivas B, D, P, T e as fricativas F e V. Para além deste facto, nenhum dos jardins-de-infância desenvolvia actividades de escrita inventada.

Procedeu-se à distribuição aleatória e em igual número dos participantes pelo grupo experimental (N=52) e pelo de controlo (N=52). Posteriormente, tanto para a condição experimental como para a de controlo, foram constituídos 13 pequenos grupos compostos por quatro crianças cada, num total de 26 pequenos grupos. Os grupos equivaliam-se em termos de idade, número de letras conhecidas, nível de consciência fonológica (silábica e fonémica) e nível de inteligência. Os resultados das médias (*M*) e desvios-padrão (*DP*) de cada uma destas variáveis para o grupo experimental (GE) e grupo de controlo (GC) são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 — Caracterização dos grupos relativamente à idade, número de letras conhecidas, níveis de consciência silábica e fonémica e inteligência.

	Idade (meses)		Letras		C. Silábica		C. Fonémica		Inteligência	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
G.E.	65.79	3.06	16.31	3.98	4.90	3.58	2.77	2.05	16.00	4.51
G. C.	65.90	3.48	16.90	4.06	5.92	3.35	3.50	2.05	16.81	4.08

Para aferir a equivalência dos grupos foram realizados testes-t para amostras independentes tendo o grupo como a variável independente e a idade, letras conhecidas, consciência silábica, consciência fonémica e inteligência como variáveis dependentes. Foram obtidos os seguintes resultados: idade, $t(102) = -0.179$, $p = 0.858$; letras conhecidas, $t(102) = -0.755$, $p = 0.451$; consciência silábica, $t(102) = -1.499$, $p = 0.137$; consciência fonémica, $t(102) = -1.819$, $p = 0.072$; inteligência, $t(102) = -0.958$, $p = 0.340$. Não se verificaram, em relação a nenhuma das variáveis, diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

4.3 Instrumentos e Procedimentos

4.3.1 Seleção inicial dos participantes: avaliação da leitura, escrita inventada e do conhecimento das letras

Com o objectivo de seleccionar as crianças que cumpriam as condições para participar no estudo foi realizada uma avaliação inicial que incluía a leitura, a escrita inventada e o conhecimento das letras. Assim, no que diz respeito à leitura, foi pedido às crianças que lessem seis palavras dissilábicas regulares de elevada frequência (*bola, pai, tia, dedo, fato, vida*). Neste sentido, as crianças que conseguiram ler uma ou mais palavras não foram seleccionadas. Em relação à escrita inventada, pediu-se às crianças que escrevessem as seis palavras referidas anteriormente. Como para a leitura, as crianças que escreveram uma ou mais palavras corretamente também não foram seleccionadas. Na avaliação do conhecimento das letras foram apresentados, aleatoriamente, diferentes cartões que continham cada uma das letras do alfabeto em maiúsculas e minúsculas sendo pedido às crianças que as nomeassem. Cada letra que as crianças mostravam conhecer foi cotada com um ponto, sendo a cotação máxima de 26 pontos. Uma vez mais, só foram seleccionadas as crianças que conheciam as vogais e as consoantes a ser utilizadas no estudo.

4.3.2 Variáveis controladas para assegurar equivalências entre as duas condições: inteligência e consciência fonológica

A equivalência das condições experimental e de controlo foi assegurada não só pelo conhecimento das letras acima descrito mas também pela inteligência e consciência fonológica. Assim, para avaliar o nível de inteligência recorreu-se às Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Raven, Court & Raven, 1998), tendo-se atribuído um ponto por cada resposta correta sendo a pontuação máxima de 36 pontos. Já no que se refere à consciência fonológica, nomeadamente, consciência silábica e consciência fonémica foram utilizadas duas provas – a prova de classificação da sílaba inicial e prova de classificação do fonema inicial, respectivamente – da Bateria de Provas Fonológicas de Silva (2008). As duas provas eram compostas por 14 itens cada, precedidas de dois exemplos. Cada resposta correta foi cotada com um ponto pelo que a pontuação máxima era de 14 pontos para cada uma das provas.

4.3.3 Pré-teste e pós-teste: avaliação da escrita inventada e da leitura

A avaliação da leitura no pré e pós-teste consistiu na apresentação de 20 cartões com palavras monossilábicas (5) e dissilábicas (15) constituídas pelas vogais A, I, O, pelas oclusivas B, D, P, T e pelas fricativas F e V. De cada vez que um cartão era apresentado pedia-se a cada criança que tentasse ler, como soubesse, as palavras apresentadas. Procedeu-se ao registo escrito e simultaneamente à gravação das palavras lidas por cada criança para serem posteriormente analisadas. No decorrer da avaliação não foi prestado qualquer feedback. Foram utilizados duas medidas de análise para a leitura: o número total de grafemas corretamente descodificados que podia variar entre 0 e 68 pontos e o número total de palavras corretamente lidas cuja cotação variava entre os 0 e os 20 pontos. A avaliação da leitura decorreu em duas sessões, sendo apresentadas 10 palavras por sessão.

No que diz respeito à avaliação da escrita inventada em ambos os momentos (pré e pós-teste) foi pedido a cada criança que escrevesse, como soubesse, diversas palavras que lhe eram ditadas. À semelhança da leitura, também não foi prestado qualquer feedback no decurso das duas sessões de avaliação. As palavras-alvo utilizadas no pré e pós-teste de escrita inventada foram as mesmas utilizadas para a leitura. O critério utilizado na análise das produções escritas consistiu na contagem do número total de correspondências grafo-fonológicas corretamente efectuadas para cada criança pelo que a cotação podia variar entre os 0 e os 68 pontos.

4.3.4 Programa de intervenção de escrita inventada

O programa de escrita inventada realizado em pequeno grupo (quatro crianças por grupo) com as crianças da condição experimental foi desenvolvido ao longo de 10 sessões, duas vezes por semana, com a duração aproximada de 15 a 20 minutos por sessão. Foram trabalhadas quatro palavras por sessão, (monossilábicas e dissilábicas) compostas por letras conhecidas, sendo que nenhuma destas correspondia às palavras utilizadas no pré e pós-teste. Nas sessões iniciais eram utilizadas palavras começadas pela mesma letra (P, T, B ou D); recorreu-se ao uso de palavras facilitadoras, isto é, cujo som inicial corresponde ao nome da letra (e.g., *dedo*). Procedeu-se à gravação das sessões para posterior análise. É de notar que,

no decorrer do programa foi exclusivamente trabalhada a escrita, não se intervindo ao nível da leitura.

O objectivo deste programa era o de promover a utilização de letras convencionais para representar os diversos fonemas que compunham cada uma das palavras. Neste sentido, era pedido às crianças que escrevessem em grupo, como soubessem e sem ajuda do adulto, várias palavras que lhes iam sendo ditadas (quatro palavras por sessão). As crianças eram incentivadas pelo adulto, que mediava a interacção, a chegar a um consenso sobre o modo mais adequado de codificar determinada palavra, sendo estimuladas a discutir e apresentar as razões das suas escolhas. As letras acordadas pelas crianças para cada uma das palavras iam sendo escritas pelo adulto, num cartão, em letras maiúsculas e à vista de todos de modo a facilitar o acesso visual das crianças à escrita do grupo. Após a escrita de cada palavra, era mostrado às crianças um cartão com a escrita convencional da palavra em causa, supostamente realizada por uma criança de outra escola. Pedia-se, assim, que o grupo confrontasse a sua escrita com esta última, de modo a que as crianças reflectissem sobre ambas as escritas. Ao adulto cabia ainda a tarefa de fazer perguntas relacionadas com o número de letras utilizadas na escrita das palavras, o som dessas letras, chamando numa primeira fase a atenção para as letras iniciais e só posteriormente para as letras seguintes. Este programa procurava, por isso, actuar ao nível da zona de desenvolvimento proximal, criando uma dinâmica em que, através de pistas adaptadas ao nível de desenvolvimento de cada criança e aos seus conhecimentos sobre o código escrito, estas pudessem reflectir sobre a escrita, a oralidade e as suas relações e descobrir a lógica do princípio alfabético.

Seguidamente, é apresentado um exemplo de interacção que ocorreu no decurso de uma das sessões do programa de escrita.

Adulto: Vou pedir-vos para escreverem “**PAPO**”.

Maria: Começa por P.

Adulto: A Maria diz que a primeira letra de Papo é um P. Alguém concorda?

Todos acenam afirmativamente excepto o Tiago que fica pensativo e repete baixinho Pa, Pa, Pa e por fim diz: Sim, é P... pe, pe, pe, Papo! (O adulto escreve P numa folha e mostra-a.)

Adulto: Então agora o que é que acham que vem a seguir? PA- (e salienta o A).

Henrique: Um A!

Adulto: Tem um A a seguir ao P? Posso escrever?

Tiago: Não, sim, aí não sei... É um P.

Adulto: Então escrevo o P a seguir ao 1º P?

Tiago: Não, não, senão fica PP e não é assim! É o A, eu acho que é o A.

Adulto: Então será o A?

Henrique: É, porque tem o som, assim, Aaaaa. (O adulto escreve o A.)

Adulto: Já escrevemos o quê? (E mostra o papel)

Maria: PA.

Adulto: E qual é o outro bocadinho que falta?

Henrique: PA-PO. PO, é o PO.

Adulto: Então e como é que podemos escrever PO ?

Maria: É o U.

Adulto: Acham todos que é o U?

Diogo: Não, antes do U tem qualquer coisa. Já sei, um N.

Tiago: Não é o N, não tem esse som, senão era [n]. É o... P, acho que é o P.

Adulto: Então e o que é que querem que escreva primeiro, o P ou o U? O que é que achas Diogo?

Diogo: É o U.

Maria: Não, é o P, primeiro vem o P e depois é que é o U.

Diogo: Sim e faz PU. (O adulto escreve PU e mostra a palavra escrita "PAPU").

Adulto: Vou mostrar-vos como é que escreveram os meninos de outra escola. Vejam lá (e mostra "PAPO" escrito correctamente).

Henrique: Está igual!

Maria: Não, não está. Tem um O no fim e nós escrevemos o U. Mas é U, olha o som, papUuuu.

Tiago: Mas o O também é U, como eu, assim, Tiagoooooooo [u]. Por isso deve ser mesmo o O.

4.3.5 Programa do grupo de controlo

As crianças do grupo de controlo participaram em actividades de leitura de histórias, em pequeno grupo (quatro crianças) ao longo de 10 sessões com uma duração aproximada de 15 a 20 minutos por sessão.

5. Resultados

Começaremos por apresentar os resultados relativos à avaliação da escrita inventada, nomeadamente, ao número de correspondências grafo-fonéticas corretamente efetuadas e seguidamente, os resultados em leitura, especificamente, número total de letras corretamente descodificadas e número de palavras corretamente lidas.

5.1 Escrita inventada

Apresentam-se na Tabela 2, as médias e os desvios-padrão das correspondências grafo-fonéticas corretamente efetuadas no pré e pós-teste de escrita inventada pelas crianças do grupo experimental (G.E.) e do grupo de controlo (G.C.).

Tabela 2 — Média e desvio-padrão do número de correspondências grafo-fonéticas corretamente efetuadas no pré-teste e no pós-teste de escrita inventada

	Pré-teste		Pós-teste	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
G.E.	17.12	11.38	50.23	14.24
G.C.	16.12	10.50	16.73	12.50

Como é possível verificar a partir da Tabela 2, as médias relativas ao número de correspondências grafo-fonéticas realizadas corretamente no pré-teste para ambos os grupos é similar. Esta situação inverte-se totalmente no pós-teste, observando-se uma grande discrepância entre os resultados que favorecem claramente o grupo experimental em detrimento do grupo de controlo; os resultados deste último grupo mantêm-se relativamente idênticos aos obtidos no pré-teste. Para analisar as

diferenças entre os grupos relativamente aos resultados do pós-teste foi realizada uma análise da covariância (ANCOVA) com o grupo, como variável independente, o número de correspondências grafo-fonéticas corretas no pós-teste, como variável dependente e o número de correspondências grafo-fonéticas corretas no pré-teste como covariável. Os resultados mostram que os grupos diferem significativamente no que diz respeito ao desempenho no pós-teste ($F(1, 103) = 222.56, p < .001, \eta_p^2 = .69$) com o grupo experimental a obter melhores resultados que o grupo de controlo.

5.2 Leitura

No mesmo sentido vão os resultados em leitura que demonstram um aumento considerável do número de letras corretamente decodificadas por parte do grupo experimental no pós-teste em comparação com o grupo de controlo, como se pode verificar pela Tabela 3.

Tabela 3 — Média e desvio-padrão do número de letras corretamente decodificadas no pré-teste e no pós-teste de leitura

	Pré-teste		Pós-teste	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
G.E.	7.65	7.20	37.29	23.71
G.C.	9.00	6.95	10.56	10.28

Como se pode constatar a partir da Tabela 3, enquanto no pré-teste a média de resultados na decodificação correta das letras do grupo experimental não difere muito da do grupo de controlo, o mesmo não sucede no pós-teste onde as diferenças são já muito expressivas. Assim, o desempenho das crianças que participaram no programa de escrita inventada revelou-se muito superior ao demonstrado pelas crianças do grupo de controlo. Com o objectivo de analisar a existência de diferenças entre os dois grupos no número de letras corretamente decodificadas, foi realizada uma ANCOVA, tendo como variável independente o grupo, como variável dependente o número de letras corretamente decodificadas no pós-teste e, por fim, como covariável o número de letras corretamente decodificadas no pré-teste. Neste sentido, os resultados apontam para a existência de diferenças significativas nas capacidades de decodificação no pós-teste entre o grupo experimental e de controlo

($F(1, 103) = 66.93$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .40$), com melhores resultados para o grupo experimental.

Os resultados relativos ao número total de palavras corretamente lidas seguem a tendência dos resultados acima descritos. Como já tínhamos referido, nenhuma das crianças lia qualquer palavra no momento do pré-teste; no entanto, no momento do pós-teste, as crianças do grupo experimental obtiveram melhores resultados na tarefa de leitura de palavras ($M = 5.63$; $DP = 6.23$) do que as crianças do grupo de controlo ($M = .60$; $DP = 1.43$). Assim, enquanto as crianças sujeitas ao programa de intervenção conseguiram ler, em média, aproximadamente 6 palavras, as crianças do grupo de controlo não chegaram, em média, a ler uma palavra. Para aferir a existência de diferenças entre ambos os grupos no que se refere ao número de palavras lidas no pós-teste foi realizado um teste-t para amostras independentes sendo o grupo a variável independente e o número de palavras corretamente lidas a variável dependente, tendo-se obtido os seguintes resultados: $t(102) = 5.69$, $p < .001$ e $d = 1.11$. Foi possível constatar, assim, que as diferenças são estatisticamente significativas na leitura de palavras no momento do pós-teste.

Na Tabela 4 apresentam-se exemplos de leitura realizada por duas crianças, uma pertencente ao grupo experimental e outra do grupo de controlo, em dois momentos, pré e pós-teste.

Tabela 4 — Exemplos de leitura de duas crianças, uma do grupo experimental e outra do grupo de controlo, no pré-teste e no pós-teste de leitura.

GRUPO EXPERIMENTAL		PALAVRA	GRUPO DE CONTROLO	
Pré-teste	Pós-teste		Pré-teste	Pós-teste
Vampiro	Fadá	FADA	Fez	Francisco
Muva	Bata	BATA	Novembro	Belherma
Vespa	Dia	DITA	Cidade	Leão
Zaga	Vai	VAI	Natal	Gabriela
Tilá	Tapo	TAPA	Pato	Manuela

Como mostram os exemplos apresentados na Tabela 4, as tentativas de leitura por parte de ambas as crianças no momento do pré-teste são ainda incipientes. O mesmo já não sucede no pós-teste para a criança do grupo experimental, que demonstra competências de decodificação bastante desenvolvidas, possuindo já a capacidade de fazer corresponder de modo consistente segmentos sonoros

adequados aos segmentos gráficos. Esta criança mobiliza claramente estratégias de análise linguística muito elaboradas, ainda que, por vezes, a leitura que realiza das palavras não seja considerada a correta (e.g., *fadá* em vez de *fada* ou *día* em vez de *dita*). O mesmo não sucede com a criança do grupo de controlo, cujas estratégias são ainda ineficazes.

6. Conclusões

As nossas duas hipóteses confirmaram-se dado que as crianças que participaram no programa não só passaram a utilizar muito mais letras convencionais para representar as palavras que lhes foram pedidas comparativamente com as do grupo de controlo, como transferiram para a leitura os conhecimentos adquiridos nos programas de escrita.

Estes resultados vão no sentido dos trabalhos de Ehri (1997) que considera que a aquisição da escrita e da leitura são interdependentes e podem ser mutuamente facilitadoras.

Vão igualmente no mesmo sentido dos de Ouellette e Sénéchal (2008) que dizem que:

“A natureza exploratória das escritas inventadas encoraja as crianças a usar um procedimento analítico que promove a integração de informação fonológica e ortográfica em representações lexicais; estas representações vão-se sofisticando e vão facilitar a aquisição da leitura.” (p. 909).

Diremos assim, em conclusão, que o envolvimento em situações de escrita inventada, antes do ensino formal, leva a uma evolução do pensamento das crianças acerca das características do código escrito, o que pode vir a ter efeitos muito positivos na aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ciclo do ensino básico.

7. Agradecimentos

Esta investigação foi possível graças ao financiamento atribuído pela FCT ao projecto PTDC/PSI-EDD/110262/2009.

Referências

- Abbott, R.**, Berninger, V., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102 (2), 281-298. doi: 10.1037/a0019318
- Adams, M.** (1998). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT press.
- Alves Martins, M.**, & Silva, C. (2006a). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16, 41-56. doi: 10.1016/j.learninstruc.2005.12.005
- Alves Martins, M.**, & Silva, C. (2006b). Phonological abilities and writing among Portuguese preschool children. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (2), 163-182. doi: 10.1007/BF03173575
- Alves Martins, M.**, & Silva, C. (2009). Two spelling programmes that promote understanding of the alphabetic principle in preschool children. *Journal of Writing Research*, 1 (3), 225-241.
- Alves Martins, M.**, Silva, C., & Mata-Pereira, M. (2010). The impact of the articulatory properties of phonemes on the evolution of pre-school children's writing. *Applied Psycholinguistics*, 31 (4) 693-709. doi: 10.1017/S0142716410000202
- Ehri, L. C.** (1991). The development of reading and spelling in children: An overview. In M. Snowling & M. Thomson (Eds.), *Dyslexia: Integrating theory and practice* (pp. 63-94). London: British Dyslexia Association.
- Ehri, L. C.** (1997). Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In, C. Perfetti, L. Rieben & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell – research, theory and practice across languages* (pp. 237-269). New Jersey: LEA.
- Ehri, L. C.**, & Wilce, L. S. (1987). Does learning to spell help beginners learn to read words? *Reading Research Quarterly*, 20, 47-65.
- Ferreiro, E.** (1987). Os processos construtivos da apropriação da escrita. In E. Ferreiro & M. Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita* (p. 102-123). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E.** (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La production des notations chez le jeune enfant* (pp.18-69). Paris: Presses Universitaires de France.
- Ferreiro, E.** (1992). *Com todas as letras*. S. Paulo: Cortez Editora
- Ferreiro, E.** (2000). *Reflexões sobre alfabetização*. (24ª ed.) São Paulo: Cortez Editora
- Ferreiro, E.**, & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI. Exeter, NH: Heineman Educational Books.

- Mann, V. A.** (1993). Phoneme awareness and future reading ability. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 259-269. doi: 10.1177/002221949302600406
- Ouellette, G., & Sénéchal, M.** (2008). Pathways to literacy: A study of invented spelling and its role in learning to read. *Child Development*, 79 (4), doi: 899-913.1111/j.1467-8624.2008.01164.x
- Pontecorvo, C., & Fabretti, D.** (2003). Aprender un sistema de escritura, aprender una lengua. In C. Pontecorvo (Coord.) *Manual de psicología de la education* (pp. 160-203). Madrid: Editorial Popular.
- Pontecorvo C., & Orsolini, M.** (1996). Writing and written language in children's development. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge, & L. Resnick (Eds.), *Children's early text construction* (pp. 3-23). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H.** (1998). *Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scale. Section I. General overview*. Oxford: Oxford Psychologists Press.
- Rieben, L., Ntamakiliro, L., Gonthier, B., & Fayol, M.** (2005). Effects of various early writing practices on reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 9, 145-166. doi: 10.1207/s1532799xssr0902_3
- Richgels, D.** (1995). Invented spelling ability and printed word learning in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 30 (1), 96-109.
- Silva, C.** (2007). *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa: ISPA.
- Silva, C., Almeida, T., & Alves Martins, M.** (2010). Letter names and sounds: their implications for the phonetisation process". *Reading and Writing* 23, 2: 147 - 172 doi: 10.1007/s11145-008-9157-3
- Silva, C., & Alves Martins, M.** (2002). Phonological skills and writing of pre-syllabic children. *Reading Research Quarterly*, 37, 466-483. doi: 10.1598/RRQ.37.4.6
- Silva, C., & Alves Martins, M.** (2003). Relations between children's invented spelling and the development of phonological awareness. *Educational Psychology*, 23, 3-16. doi: 10.1080/0144341022000022979
- Tolchinsky, L.** (2005). The emergence of writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 83-96). New York: Guilford.
- Treiman, R.** (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. In J. L. Metsala & L.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 289-313). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Vasconcelos Horta, I. & Alves Martins, M.** (2011). Invented spelling programmes and the access to the alphabetic principle in kindergarten. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 11, 1-23.

Eficacia de un programa de instrucción, autoeficacia y comprensión lectora / Effectiveness of a instructional program, self-efficacy and reading comprehension

Raquel Fidalgo

Profesora Titular de Universidad,

Universidad de León (España)

rfidr@unileon.es

Fátima Olivares

Colaboradora Honorífica, Universidad

de León (España)

rfidr@unileon.es

Resumen

Se presenta un programa de mejora de la comprensión lectora centrado en el desarrollo del dominio metacognitivo del alumnado en la comprensión lectora, abarcando la doble dimensión de autoconocimiento y auto-regulación a la que unimos a nivel motivacional, el desarrollo de un nivel óptimo de auto-eficacia lectora, tal y como indican actuales modelos teóricos en comprensión lectora. En general el patrón de intervención es el siguiente: en primer lugar se trabaja la dimensión de auto-conocimiento, proporcionando a través de una instrucción directa y explícita conocimiento declarativo, procedimental y condicional del proceso de comprensión, así como el establecimiento de metas y propósitos de la lectura. Trabajando los tres tipos de conocimiento en cada una de las fases del proceso de lectura (antes, durante y después de la lectura). En segundo lugar, se focaliza en la dimensión metacognitiva de autorregulación del proceso, para la adquisición de estrategias de autorregulación de la comprensión lectora, a partir de tres pasos: modelado, práctica guiada, práctica individual). En tercer lugar, de forma paralela a la instrucción del autoconocimiento y

autorregulación se trabaja la adquisición de un nivel óptimo de auto-eficacia lectora, variable clave y determinante en el desarrollo y logro de las habilidades lectoras, al implicar un mayor compromiso motivación, interés y persistencia ante la tarea, así como un mayor uso de estrategias de lectura. Durante 13 sesiones se instruyó sobre estrategias específicas que sintetizan los pasos del proceso de comprensión. Se utilizó un diseño pretest-posttest y seguimiento, con una muestra de alumnos de 5º y 6º de Educación primaria (N= 21 alumnos de 5º de Educación primaria, N= 26 alumnos de 6º de Educación primaria), con un total de 47 alumnos. Se analizan los efectos del programa de instrucción en el nivel de auto-eficacia lectora, uso y dominio de estrategias de comprensión y rendimiento lector. *Nota. Esta investigación forma parte del proyecto de investigación con Referencia EDU2010-18219, concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación a la primera autora.*

Palabras-clave: comprensión lectora y auto-eficacia, instrucción estratégica en lectura, motivación lectora.

Abstract

We present an instructional program focused on developing metacognitive dominance of reading comprehension of students. It includes developing of self-knowledge and self-regulation of reading comprehension, besides from a motivational point of view, developing an optimal level of reading self-efficacy according to the present theoretical models of reading comprehension. The general pattern of intervention was the following: at first, we trained the self-knowledge of reading, providing direct and explicit teaching about declarative, procedural and conditional knowledge of the reading comprehension process and establishment of goals and purposes of reading. We taught three kind of knowledge according to the three phases of the reading process (before, during and after reading). At second, the instruction is focused on self-regulation of reading process and the acquisition of self-regulation strategies of reading comprehension, through three instructional steps: modeling, guided practice and individual practice. At third, we trained the acquisition of an optimal level of self-efficacy at the same time that we trained the previous knowledge and regulation of reading process. Self-efficacy is a key variable for improving reading skills because it implies a higher level of motivation, interest and persistence in reading tasks, and a higher use of reading strategies. The instructional program included 13 sessions,

where we trained specific reading strategies through the reading process. We followed a pretest-posttest and follow up design. The sample comprised 47 students of 5th and 6th grade students of Primary Education (21 students of 5th grade and 26 students of 6th grade of Primary Education). We analyze the effects of the instructional program in reading self-efficacy, use and dominance of reading comprehension strategies and reading achievement. The study is currently being conducted. Note. During this research we received funds by Ministerio de Ciencia e Innovación, awarded to the first author.

Key words: reading comprehension, self-efficacy, strategy instruction in reading, reading motivation

1. Marco conceptual

modelos teóricos actuales en comprensión lectora enfatizan la necesidad de unión de factores cognitivos y motivacionales para la mejora de las habilidades lectoras (Guthrie et al., 2006; Guthrie & Wigfield, 2000). Destacando dentro de dichos factores metacognitivos y motivacionales, la auto-regulación y la auto-eficacia como variables clave para mejorar el rendimiento lector.

De manera general, la *auto-eficacia* se conceptualiza, siguiendo a Bandura (1997), como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para mejorar las situaciones futuras, influyendo en el compromiso y la motivación hacia las tareas académicas. Mientras que la *auto-regulación* (Zimmerman, 2000) se define como aquellos pensamientos, sentimientos y acciones que se plantean y se adaptan cíclicamente para el cumplimiento de metas personales. De tal forma que, una comprensión auto-regulada implica la monitorización y control de las estrategias cognitivas que usa el lector para construir una interpretación significativa del texto. (Hacker, 2008).

En este contexto surgen programas instruccionales basados en la instrucción estratégica y auto-regulada para la mejora de la comprensión lectora, que muestran la importancia de enseñar estrategias para comprender y mejorar el proceso lector en términos de auto-conocimiento y auto-regulación del propio proceso de comprensión. Sin embargo, tal y como muestran revisiones empíricas realizadas en este campo (Olivares & Fidalgo, 2013), los resultados en auto-eficacia no son coincidentes: mientras unos estudios indican un aumento del nivel de auto-eficacia tras la

instrucción (Castell, Isom, & Jordan, 2000; Guthrie et al., 2006; Wigfield, Guthrie, Tonks, & Perencevich, 2004; Wigfield et al., 2008), otros no obtienen un aumento del nivel de auto-eficacia en el posttest, pero sí en la evaluación a largo plazo (Antoniou & Souvignier, 2007; Nelson & Manset-Williamson, 2006). Resultados como estos demandan la necesidad de programas instruccionales, centrados específicamente en variables cognitivas y motivacionales en la comprensión lectora, en los que se trabaje de forma explícita la auto-eficacia lectora.

Dicha necesidad, es aún más patente en España, quizá por los negativos resultados obtenidos en estudios internacionales como PISA (Program for International Students Assessment) o PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), dirigidos a evaluar la calidad de los diferentes sistemas educativos (PISA en Educación Secundaria Obligatoria y PIRLS en Educación Primaria), en función de las habilidades básicas entre las que se incluye la lectura. Dichos informes han mostrado de manera continuada a lo largo de sucesivos años, que el nivel de competencia lectora del alumnado en España es significativamente menor en comparación con la media del resto de países miembros de la OCDE y la Unión Europea.

Conscientes de esta grave situación, en relación al bajo nivel de comprensión lectora del alumnado en general, se presenta este programa instruccional, encuadrado dentro del modelo del aprendizaje auto-regulado, en el que unido a la instrucción estratégica y auto-regulada para la mejora de la comprensión lectora se trabaja de forma explícita la auto-eficacia. Con el objetivo de analizar los efectos del programa de instrucción en el nivel de auto-eficacia lectora, uso y dominio de estrategias de comprensión y rendimiento lector.

1.1 Auto-eficacia lectora

La *auto-eficacia lectora* influye de modo directo en el aprendizaje y rendimiento del alumnado a tres niveles de compromiso: conductual, cognitivo y motivacional.

A nivel conductual una auto-eficacia positiva aumenta el esfuerzo, persistencia y perseverancia hacia la tarea (Pintrich & Schunk, 2002). Así, cuando un estudiante se fija una meta adquiere un mayor compromiso hacia la tarea no dándose por vencido fácilmente y aumentando su esfuerzo para resolverla con éxito. Todo ello, conlleva su implicación a nivel cognitivo, puesto que implica un mayor uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y de auto-regulación (Pintrich & García,

1991). En concreto, dentro del campo de la investigación literaria en dificultades de aprendizaje de la lectura también se ha mostrado como el conocimiento y uso de estrategias cognitivas y metacognitivas está relacionado con la eficacia del proceso lector, indicando como los estudiantes con dificultades lectoras pueden aprender estrategias cognitivas y metacognitivas, las cuales mantienen y generalizan cuando presentan un nivel óptimo de auto-eficacia (Nelson & Manset-Williamson, 2006). Y finalmente también diversas investigaciones han concluido como una alta auto-eficacia aumenta su compromiso, motivación, interés y funcionalidad hacia la tarea, lo que hace referencia a su implicación a nivel motivacional (Wigfield et al., 2008; Wigfield, Guthrie, Tonks, & Perencevich, 2004), indicando como los sujetos con una alta auto-eficacia tienden a estar más motivados hacia las tareas, lo que repercute en un mayor éxito (Pintrich & De Groot, 1990).

Además, la auto-eficacia lectora es también clave para un aprendizaje auto-regulado (Pajares, 2003), de forma que el alumno adquiere un mayor autocontrol y autoconocimiento sobre los procesos implicados en la comprensión lectora, lo que repercute en la comprensión profunda del texto.

Por ello, por las implicaciones a nivel cognitivo, conductual y motivacional que tiene la auto-eficacia, se considera a ésta como el determinante básico del rendimiento y del éxito obtenido por el alumnado en su aprendizaje. Y como consecuencia, un factor de interés a nivel instruccional, dado que la auto-eficacia no es una característica personal estable, sino que puede ser modificada.

Como indica Bandura (1986), las creencias que las personas sostienen acerca de su auto-eficacia son el resultado de la interacción de cuatro fuentes principales: experiencias previas y experiencias vicarias de logro en la tarea, persuasión verbal y estados fisiológicos. Fuentes que sería preciso incluir en cualquier programa de instrucción para la mejora de la comprensión lectora.

En primer lugar la *experiencia previa de logro*, ofrece evidencias al alumno de lo que es capaz de hacer, de tal forma que el éxito en la tarea hace crecer un fuerte pensamiento de eficacia personal, mientras que el fracaso suele debilitar ese sentimiento, si bien su influencia está mediada por los patrones atribucionales. Por ello, el profesor debe diseñar estrategias de aprendizaje que permitan a los estudiantes adquirir confianza y competencia para realizar la tarea. Presentar tareas desafiantes, que varíen en el grado de dificultad ajustándolo al nivel de competencia real del alumnado, provocará que los alumnos persistan en las tareas y mantenga su esfuerzo al realizarlas. Cambiar los contextos de evaluación, y elaborar herramientas

de auto-evaluación que favorezcan una evaluación criterial donde el alumnado es consciente de sus progresos en la tarea, también favorecerá un sentimiento positivo de auto-eficacia.

Las *experiencias vicarias* de logro (aprendizaje por observación, modelado), influyen en las expectativas de auto-eficacia del estudiante, cuando éste observa la conducta de otros estudiantes, ve lo que son capaces de hacer, forma sus propias expectativas acerca de su propia conducta y consecuencias. La influencia de las experiencias vicarias en las creencias de los estudiantes depende de factores como: la semejanza entre el estudiante que observa y su modelo, el número y la variedad de modelos a la que se ve expuesto, la percepción del poder de ese modelo, y la similitud entre los problemas que afrontan el observador y el modelo. A nivel instruccional surge por tanto, el modelado como un potente factor para mejorar las habilidades lectoras.

La tercera fuente de auto-eficacia, es la *persuasión verbal*, con la que el estudiante crea y desarrolla su auto-eficacia como resultado de lo que le dicen sus maestros, padres, compañeros; en definitiva, sus otros significativos. La retroalimentación positiva (por ej. *Tú puedes hacerlo*) por parte de estos puede aumentar la auto-eficacia cuando el alumno al hacer su tarea alcanza el éxito esperado. Ofrecer feedback positivo sobre las tareas realizadas mediante comentarios específicos de la tarea, y enseñar a usar distintas estrategias para resolver las dificultades mejorará la auto-eficacia.

Por último, los estudiantes pueden recibir información relacionada con su auto-eficacia a partir de *las reacciones fisiológicas y afectivas* que experimentan al enfrentarse a las tareas. Estados fisiológicos como la ansiedad, estrés, fatiga, etc. se asocian con un desempeño pobre, con una percepción de incompetencia o de posible fracaso. Ofrecer oportunidades de aprendizaje que proporcionen a los alumnos la posibilidad de elegir la tarea de lectura según sus intereses, utilizar la discusión colaborativa o diálogos con el profesor creando una atmósfera de trabajo agradable, se traduce en un mayor desarrollo de la auto-eficacia.

Todo lo dicho pone de manifiesto la importancia de la auto-eficacia en el rendimiento y aprendizaje de los alumnos, y la importancia del profesor a la hora de mejorar el nivel de auto-eficacia en la comprensión lectora. Siguiendo dicha formulación teórica en relación a la auto-eficacia lectora y basándonos en el modelo de Zimmerman (2000) del aprendizaje auto-regulado se presenta el siguiente programa de mejora de la comprensión lectora, focalizado en el desarrollo del dominio metacognitivo del alumnado en la comprensión lectora, abarcando la doble dimensión metacognitiva

de auto-conocimiento y auto-regulación, a la que unimos a nivel motivacional el desarrollo de un nivel óptimo de auto-eficacia lectora.

2. Metodología

2.1 Participantes

La muestra de estudio la constituyeron cuarenta y siete alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria (EPO) distribuidos en dos grupos clase, de un centro concertado de León (10 a 12 años). En la tabla 1 se presenta la distribución de la muestra por curso y género. Con un nivel socioeconómico familiar medio.

El programa fue aplicado por los dos profesores tutores de 5º y 6º de Educación Primaria previamente formados.

Tabla 1 — Distribución de la muestra por curso y género.

	CURSO	5º EPO	6º EPO	TOTAL GÉNERO
Género	Mujeres	11	16	27
	Hombres	10	10	20
Total curso		21	26	47
Edad mín-máx		10-11 años	11-12 años	

2.2 Instrumentos

Se tomaron tres tipos de medidas: en relación al resultado o producto de su lectura, al proceso seguido durante la lectura y la aplicación de las estrategias enseñadas, y de variables moduladoras de la comprensión lectora como la auto-eficacia lectora, tal y como se muestra en la tabla 2. Todas aquellas medidas que implicaban un juicio, valoración o interpretación por parte del evaluador fueron evaluadas por dos correctores independientes, hallándose posteriormente el índice de acuerdo entre correctores.

2.3 Programa de instrucción estratégica y auto-eficacia

El programa de instrucción se desarrolla a lo largo de 13 sesiones de una hora de duración. Siguiendo un enfoque instruccional de carácter estratégico y auto-regulado, focalizado en la enseñanza explícita de estrategias en cada una de las fases del proceso de comprensión (antes, durante y después de la lectura), a partir del modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman, (2000).

De manera general, el patrón de intervención seguido se divide en tres pasos. En primer lugar, se trabaja la dimensión de auto-conocimiento de la comprensión lectora, a través de una instrucción directa y explícita se proporciona al alumno el conocimiento declarativo, procedimental y condicional del proceso de comprensión lectora, así como el conocimiento de metas y propósitos de la lectura. En segundo lugar, secuencialmente a la instrucción en la dimensión de auto-conocimiento de la comprensión lectora, el programa se focaliza en la dimensión metacognitiva de auto-regulación del proceso. El patrón seguido para la adquisición de estrategias de auto-regulación se divide en cuatro pasos: 1º Explicación del profesor de lo que se va a aprender, 2º Modelado, el profesor modela desempeñando el rol de un alumno y a continuación los alumnos emulan, ejecutan la actividad de forma individual ante el profesor, y 3º y 4º Práctica guiada e individual, el profesor diseña actividades en orden creciente de dificultad que permitan al alumno ir progresando en el dominio de la estrategia instruida, prestándole el apoyo necesario. Apoyo que irá retirando gradualmente, hasta que el alumno consiga el dominio y control de la estrategia. Por último, y de forma paralela a la instrucción del auto-conocimiento y auto-regulación de la comprensión lectora se trabaja la adquisición de un nivel óptimo de auto-eficacia lectora a través de las cuatro fuentes de auto-eficacia propuestas por Bandura.

Tabla 2 — Instrumentos de evaluación

ASPECTO EVALUADO	INSTRUMENTO
Resultado y producto de la lectura:	
Procesos lectores	Prolec-se (Ramos & Cuetos , 2000)
Estrategias de comprensión	Test de estrategias de comprensión (Vidal-Abarca, Gilabert, Mantinez, & Sellés, 2007)
Aplicación de estrategias:	
Estrategias aplicadas	Reading log (adaptación de la técnica de la triple tarea de Olive, Kellog, & Piolat, 2002)
Tarea de lectura y resumen	3 textos (Juegos Olímpicos, Astronautas y Desierto). Tres criterios de corrección: Conceptos-conexión: Andreassen & Braten, (2011) Calidad del resumen: Spörer & Brunstein, (2009); Spörer et al., (2009) Selección y elaboración: Martínez, Mateos, & Martín (2011)
Proceso seguido	Lista control de las fases de lectura (elaborada específicamente para el programa)
Variables Moduladoras:	
Auto-eficacia	Cuestionario de auto-eficacia para la comprensión lectora (Fidalgo, Arias-Gundín, & Olivares, 2013)

Siguiendo este patrón de intervención, en cuatro sesiones específicas se trabajó la fase de planificación lectora, a partir de la estrategia cognitiva IPOD, que recoge los distintos pasos que hay que seguir antes de comenzar la lectura de un texto. En primer lugar con la I, Identifico la tipología textual, con la P, Pienso lo que sé del tema del texto y lo que contará el texto, con la O, establezco un Objetivo o meta en esta lectura, y con la D, Defino un plan para realizar la lectura.

Otras cuatro sesiones fueron dedicadas a la fase de supervisión, a partir de la estrategia ECO, que indica los pasos que hay que seguir durante la fase de lectura de un texto. Con la E, Exploro lo que sé en cada párrafo y pienso lo que me contará a continuación, con la C, Clic y Clac, hago clic en cada párrafo cuando lo entiendo y clac si no lo entiendo, entonces soluciono la dificultad, con la O, Obtener la idea principal de cada párrafo, para ello se siguen los siguientes pasos: *suprimo* la información menos importante, *generalizado*, elaboró con mis palabras una frase que resuma la idea principal del párrafo, y *construyo*, redacto un resumen que recoja las ideas principales del texto.

A continuación dos sesiones fueron dedicadas a la fase de auto-evaluación, a partir de la estrategia END, que da ejemplo de los tres pasos a seguir para auto-evaluar el proceso y producto de la tarea de lectura y resumen realizada. Con la E, Evalúo mi tarea, en cuanto a los resultados obtenidos, los pasos seguidos y las causas de mis resultados, con la N, pongo Nota a mi satisfacción ante la tarea, y con la D, pienso qué voy a hacer Después, cómo hacer la próxima tarea y qué estrategias me han ayudado a mejorar mi comprensión.

Las tres últimas sesiones del programa se dedicaron a: en una primera sesión el profesor realiza un modelado completo de todo el proceso de comprensión lectora, utilizando para ello la técnica del pensamiento en voz alta, y en las dos últimas sesiones el alumno realiza la práctica guiada e individual.

Paralelamente a la instrucción en cada una de las fases del proceso de comprensión lectora, se trabajó de forma explícita la adquisición de un nivel óptimo de auto-eficacia lectora, a partir de las cuatro fuentes de auto-eficacia propuestas por Bandura (1977).

En relación al primer factor, *experiencias previas*, se les propuso *tareas fáciles* de comprensión lectora, que fueron aumentando su grado de dificultad a lo largo del programa de instrucción. Los alumnos elegían los textos con los que iban a trabajar a partir de 12 textos presentados por el profesor que variaban en su nivel de dificultad o tipología textual, de forma que el propio alumno pudiera reconocer que era capaz de realizar con éxito la tarea. Además se utilizaron *gráficas de progreso individual*, que el alumno completaba al término de cada sesión, expresando su grado de satisfacción hacia el aprendizaje en dicha sesión y su creencia en su capacidad de aplicar lo aprendido, con las que el alumno podía observar cómo mejoraba en cada sesión instruccional. En relación al contexto de evaluación, se utilizó una lista control en cada fase del proceso de comprensión lectora (antes, durante y después de la lectura), en la que el alumno indicaba las estrategias utilizadas y pasos seguidos durante su realización. Así como la auto-evaluación del trabajo realizado individualmente, donde el alumno coloreaba en su ficha de trabajo un emoticono expresando su grado de consecución en la aplicación de la estrategia instruida de forma totalmente personal y privada por el alumno.

En el segundo factor, *experiencias vicarias*, se utilizó el modelado del profesor desempeñando el rol de un alumno desmotivado hacia la lectura, pero que siguiendo las estrategias instruidas previamente resuelve la tarea con éxito. Ya que parece

demostrado que el alumno aprende más cuando el modelo es semejante al aprendiz. Durante el modelado el profesor desempeñando el rol de alumno aplica la estrategia instruida previamente, utilizando para ello la técnica del pensamiento en voz alta, haciendo así perceptible todos los pensamientos que tendría un alumno, ofreciendo evidencia de las ideas, conocimientos y experiencias propias que le vienen a la mente cuando realiza la tarea de lectura de un texto. Prestando especial atención a los pensamientos que regulan la acción, es decir, al planteamiento de preguntas a uno mismo sobre lo que va a hacer, las correspondientes respuestas a las auto-preguntas, o sobre los sentimientos de auto-eficacia e interés hacia la tarea.

En relación al tercer factor, se ofreció feedback verbal a lo largo de todo el programa instruccional, intentando reforzar en los alumnos sus pensamientos sobre su capacidad para resolver con éxito la tarea propuesta en cada sesión, atribuyendo el éxito de los alumnos a su propio esfuerzo. Cuando la retroalimentación no podía ser positiva, porque el alumno fallaba en la tarea se les explicaba y guiaba en la solución correcta, resaltando siempre algún aspecto positivo de su realización. Otra estrategia utilizada para fomentar este tercer factor, fueron las auto-instrucciones, de modo que el alumno iba diciendo en voz alta en cada práctica individual que realizaba lo que iba haciendo, al mismo tiempo que el profesor comprobaba el proceso seguido por el alumno y lo retroalimentaba.

Por último para crear clima afectivo positivo hacia la tarea, que favoreciera un arousal emocional óptimo, los alumnos eligieron los textos con los que preferían trabajar, entre un grupo de doce textos de distintas tipologías textuales (narrativos, descriptivos y expositivos de comparación-contraste) presentados por el profesor. Se utilizó la pizarra digital como material de apoyo en todas las sesiones instruccionales, sobre la que el profesor: instruyó las distintas estrategias a utilizar en cada fase de la tarea de comprensión lectora, realizó el modelado y en la que proyectó los distintos textos para el trabajo individual de los alumnos, consiguiendo así captar una mayor atención de los alumnos en cada sesión y una actitud favorable hacia la tarea. Otras técnicas utilizadas fueron los diálogos en gran grupo, en los que se analizaba y reflexionaba sobre el trabajo realizado de forma individual, o sobre la explicación de la estrategia instruida en la sesión. Durante el cual el profesor controlaba que todos los alumnos participasen, animándoles y persuadiéndoles verbalmente a participar, y valorando positivamente todas sus aportaciones.

2.4 Procedimiento

Tras el contacto con el centro educativo y firmado el Convenio de colaboración, se procedió al diseño del estudio y elaboración de los materiales de evaluación e instrucción.

Se presentó el programa instruccional en el centro escolar, se establecieron los horarios para las sesiones de formación del profesorado que impartiría la instrucción, y se concretaron los días y horas de la semana para la implementación de las 13 sesiones en las que se desarrollaría el programa. Se distribuyó semanalmente a lo largo del segundo trimestre del curso escolar en la hora dedicada a lectura, dentro del currículum ordinario.

En primer lugar, se realizó la evaluación pretest, en la que tras el entrenamiento y fiabilidad del proceso se evaluó el rendimiento en comprensión lectora, las estrategias de comprensión lectora y la auto-eficacia. Tras la cual comenzó la aplicación del programa instruccional.

Semanalmente, a lo largo de toda la implementación del programa, los profesores-tutores que realizaban la instrucción recibieron asesoramiento de una de las investigadoras para la preparación de cada sesión. Como materiales específicos de apoyo los profesores contaban con un diseño específico establecido, en el que se guiaba detalladamente por escrito cada uno de los pasos que tenían que seguir en la sesión. Además de los materiales de apoyo necesarios para la instrucción (presentación en power point como material de apoyo a las explicaciones del profesor, y materiales para el trabajo del alumnado). En cada sesión semanal de formación del profesorado se resolvieron dudas o problemas surgidos para su aplicación a la semana siguiente.

Con el objetivo de garantizar la correcta implementación y seguimiento del programa instruccional después de cada sesión se realizó un control de los portfolios de los alumnos, asegurándonos de la correcta realización de todas las tareas y las estrategias instruccionales trabajadas. Además, teniendo en cuenta la necesidad de contar con indicadores externos y objetivos de la fidelidad en la aplicación del programa instruccional y del correcto seguimiento de ésta por parte del alumnado, se facilitó al profesorado una grabadora en la que se registró el audio de todas las sesiones del programa de mejora de la comprensión lectora.

Tras la aplicación de las 13 sesiones del programa instruccional, se llevó a cabo la sesión de evaluación posttest y dos meses más tarde la evaluación de seguimiento. Todas las sesiones de evaluación fueron realizadas en los grupos clase de origen, en el horario establecido de lectura, y por personal con formación psicopedagógica, previamente entrenado.

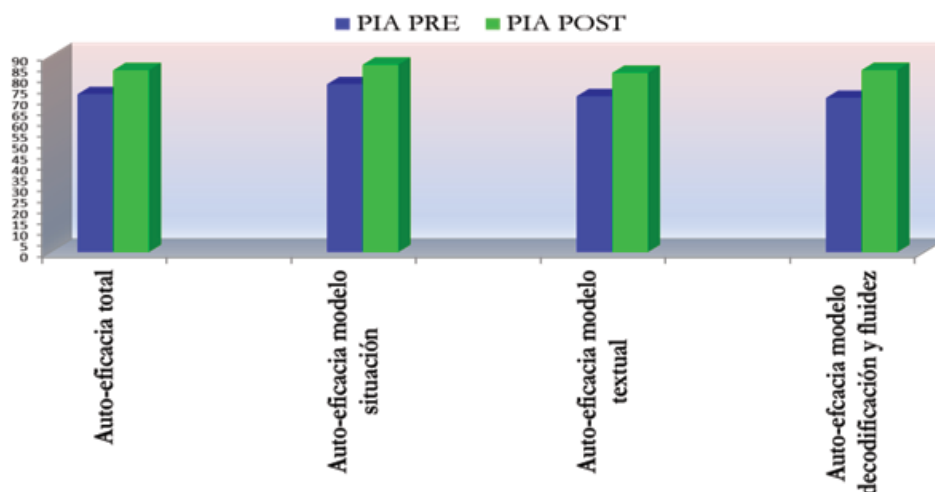
Las diferentes pruebas de evaluación utilizadas fueron codificadas por personal de la investigación, y en el caso de aquellas que exigían un cierto grado de subjetividad en la evaluación, siempre se realizó evaluación ciega y por pares, asegurando la fiabilidad y acuerdo en la medida mediante los correspondientes análisis correlacionales.

3. Resultados y conclusiones

Actualmente los datos obtenidos están siendo sometidos a análisis estadístico mediante el paquete estadístico SPSS 15.0, presentándose los resultados del mismo en el congreso.

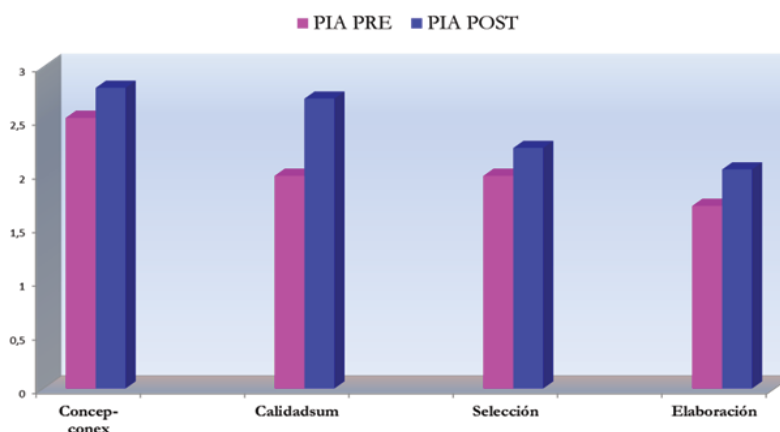
En relación al nivel de auto-eficacia lectora, evaluado a partir del Cuestionario de auto-eficacia para la comprensión lectora (Fidalgo, Arias-Gundín, & Olivares, 2013), el análisis multivariado de la varianza Manovas muestra diferencias estadísticamente significativas en todas las medidas de auto-eficacia, presentando en todas las variables un nivel significativamente mayor de auto-eficacia en el posttest frente al pretest, tanto en el total de auto-eficacia como en la auto-eficacia en relación al modelo de situación, al modelo textual y modelo de decodificación y fluidez. En la Gráfica 1 puede verse la gráfica comparativa pre-posttest en las medidas de auto-eficacia lectora.

Gráfica 1 — Diferencias estadísticamente significativas en las medidas de Auto-eficacia lectora.



A nivel de rendimiento lector, evaluado a partir de la tarea de lectura y resumen de un texto, el análisis multivariado de la varianza Manovas, indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del factor tiempo (pre-postest), presentando un rendimiento mayor en comprensión lectora en el postest frente al pretest. En la Gráfica 2. Pueden verse comparativamente las diferencias en el nivel de rendimiento en comprensión lectora en función del factor tiempo (pre-postest)

Gráfica 2 — Diferencias estadísticamente significativas en las medidas de rendimiento en comprensión lectora (pre-postest).



A partir de los resultados obtenidos del análisis estadístico podemos concluir como, la auto-regulación y auto-eficacia han resultado variables clave en el rendimiento en comprensión lectora del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria tal y como

indican los actuales modelos en comprensión lectora. Parece por tanto clave el rol de la auto-eficacia para la mejora de la comprensión. Sin embargo, estas conclusiones deben tomarse dentro de las limitaciones presentes en este estudio, ya que no se ha utilizado grupo control, se abre por tanto en este punto una nueva línea de investigación en la que se analicen comparativamente los efectos de una instrucción estratégica y auto-eficacia frente a la instrucción tradicional.

Una segunda limitación es que no se tienen datos de mantenimiento y generalización de los resultados, aspecto que será investigado en posteriores estudios.

Nota:

Esta investigación forma parte del proyecto de investigación con Referencia EDU2010-18219, concedido por el Ministerio de Ciencia e Innovación a la primera autora.

Referencias

- Andreassen, R., & Braten, I.** (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning & Instruction, 21*, 520-537. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.08.003.
- Antoniou, F., & Souvignier, E.** (2007). Strategy instruction in Reading Comprehension: An Intervention Study for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities a Contemporary Journal 5*(1), 41-57.
- Bandura, A.** (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A.** (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Casteel, C. P., Isom, B. A., & Jordan, K. F.** (2000). Creating confident and competent readers. *Intervention in school and Clinic, 36* (2), 67-74.
- Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., & Olivares, F.** (2013). Cuestionario de Auto-eficacia en la Comprensión lectora. *Aula Abierta, 41*(1), 17-26. ISSN: 0210-2772.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A., & Barbosa, P.** (2006). Influences of Stimulating Tasks on Reading Motivation and Comprehension. *The Journal of Educational Research, 99*(4).
- Guthrie, J.G., & Wigfield, A.** (2000). Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mobenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, 3*, 403-420.
- Hacker, D. J.** (2008). Self-regulated comprehension during normal reading. In R. B. Ruddel, & N. J. Unrau (Eds). *Theoretical models and processes of reading* (pp. 755-779). Newark: International Reading Association.

- Martínez, I., Mateos, M., & Martín, E. (2011).** Enseñar a leer y a escribir para aprender en la Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 23(3), 399-414.
- Nelson, J. N., & Manset-Williamson, G. (2006).** The impact of explicit, self-regulatory reading comprehension strategy instruction on the reading-specific self-efficacy, attributions, and affect of students with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29, 213-230.
- Olivares, F., & Fidalgo, R. (2013).** Análisis de los cambios en la auto-eficacia lectora a nivel instruccional. En M. C. Pérez & M. M. Molero (Comps). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (495- 501). Almería: Asoc. Univ. de Educación y Psicología.
- Olive, T., Kellogg, R.T., & Piolat, A. (2002).** The triple task technique for studying the process of writing. In G. Rijlaarsdam (Series ed.), T. Olive & C.M. Levy. *Studies in writing: Volume 10: Contemporary Tools and Techniques for Studying Writing*, pp. 31-59.
- Pajares, F. (2003).** Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading y Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990).** Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., & García, T. (1991).** Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, 7, 371-402. Greenwich CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002).** *Motivation in education: Theory, research, and Applications* (2nd Ed.). Columbus, OH: Merrill-Prentice Hall.
- Ramos, J. L., & Cuetos, F. (2000).** *Evaluación de los procesos lectores. PROLEC-SE*. Madrid: TEA.
- Spörer, N., & Brunstein, J. C. (2009).** Fostering the reading comprehension of secondary school students through peer-assisted learning: Effects on strategy knowledge, strategy use, and task performance. *Contemporary Educational Psychology*, 14, 289-297. doi: 10.1016/j.cedpsych.2009.06.004.
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009).** Improving students' reading comprehension skills: Effects of Strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning & Instruction*, 19, 272-286. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.05.003.
- Vidal-Abarca, E., Gilabert, R., Martínez, T., Sellés, P., Abad, N., & Ferrer. (2007).** *Test de Estrategias de Comprensión, TEC*. Madrid: ICCE.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, A. T., Taboada, Klauda, S. L., Mcrae, A., & Barbosa, P. (2008).** Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, 45(5), 432-445.

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *Journal of Educational Research*, 97(6), 299-309.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, 82–91. doi:10.1006/ceps.1999.1016.

La participación en el aula de lengua extranjera a partir del tratamiento del error

José Luis Estrada Chichón

Universidad de Cádiz (España)

jose Luis.estrada chichon@alum.uca.es

Resumen

Este trabajo explora las posibilidades de renovación del concepto de “tratamiento del error”. Para ello confronta los modelos metodológicos de aprendizaje de lenguas extranjeras más extendidos en la actualidad, basados esencialmente en el estudio del código de la lengua – desde la consideración de un prototipo inexistente de hablante nativo, con la “enseñanza adquisitiva” como alternativa metodológica. Lo novedoso del trabajo reside en la defensa de una no intervención consciente por parte del profesor como fórmula de tratamiento, sin renunciar por ello a una mejora de las capacidades idiomáticas del alumno. Para ello, revisamos los principios desde los que se concede valor al error en la bibliografía especializada, a saber: la evidencia de una experimentación con la nueva lengua, la información que aporta sobre la interlengua de un alumno, la posibilidad que ofrece al individuo de evaluar sus hipótesis, etc. Estos principios sólo pueden ser defendidos desde escenarios didácticos donde se promuevan auténticas interacciones ostensivo-inferenciales, es decir, desde un marco metodológico que, antes que nada, propicie un clima de participación activa y de desinhibición ante los errores en el aula de idiomas, donde incluso los errores formales o interpretativos que pudieran dar lugar a un fallo grave de comunicación pueden ser conscientemente obviados, a la espera de que dicho fallo conduzca naturalmente a la revisión de hipótesis equivocadas y retrasando hasta entonces cualquier otro modo de tratamiento.

Palabras clave: tratamiento del error, “enseñanza adquisitiva”, (no) intervención, ostensión-inferencia, participación.

Abstract

This paper explores the possibilities of updating the concept of “error treatment”. It confronts the methodological models of foreign languages learning used more widely nowadays based essentially on the study of the language code throughout the consideration of a non-existent native speaker prototype, with a “language-acquisition-based teaching” (*“enseñanza adquisitiva”*) as a methodological alternative. The novelty of the paper consists in the defense of a conscious non-intervention carried out by the teacher as a mean of error treatment without giving up on improving the students’ language skills. To accomplish this task, we will review the principles from which errors are bestowed value within the specialized bibliography, for example: the evidence of the experimentation with the new language, the information provided on the interlanguage of a student, the possibility offered to a student to evaluate his/her hypotheses, etc. These principles can be only defended from the perspective of didactic scenarios in which authentic ostensive-inferential interactions are promoted, that is, by considering a methodological framework that mainly encourages an atmosphere of active participation and lack of inhibition to errors in the language classroom, where even formal or interpretive errors that might lead to a serious failure of communication can be consciously disregarded, waiting for that failure to lead naturally to the revision of wrong assumptions and delaying until then any other type of treatment.

Keywords: error treatment, “language-acquisition-based teaching” (*“enseñanza adquisitiva”*), (non-) intervention, ostension-inference, participation.

1. Introducción

1.1 El problema de la corrección de errores

Un elemento inherente a la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras² ha sido la corrección de errores³. Dicha corrección se lleva mayormente a cabo de acuerdo con unos parámetros de calidad y exactitud lingüística basados en el aprendizaje⁴ del código de la lengua meta, limitando al alumno a la reproducción de estructuras en función de un modelo inexistente de hablante nativo (Selinker, 1972, 1992; Ellis, 1984; Dávila, 2012). Esto ocurre todavía como consecuencia de la consideración de

la enseñanza de idiomas como la reducción progresiva de la distancia existente entre el conocimiento que el alumno posee de la lengua extranjera y el conocimiento que poseería un hablante nativo “perfecto” (Dávila, 2012, pp. 5-6).

En esta tesitura, el profesor penaliza (o marca, al menos) toda producción que se desvíe de lo que entiende por “correcto”, es decir, las producciones de dicho hablante nativo⁵. Esta práctica obstaculiza o dificulta radicalmente la experimentación con la lengua, toda vez que cualquier intervención verbal o no verbal del alumno aspira a mantenerse en los límites de lo que es “correcto”, es decir, evitando la formulación de hipótesis receptivas o productivas –que revelan la experimentación creativa con la lengua, y, con ello, cualquier signo de compromiso con una finalidad auténtica para su uso⁶. Esta opción conllevaría la admisión de innumerables errores que deben ser, no ya tolerados, sino bienvenidos, como demostración del proceso que está teniendo lugar, especialmente en las fases iniciales de aprendizaje.

El alumno únicamente tendría la oportunidad de usar la lengua extranjera mediante la realización de ejercicios formales (Ellis, 1985, pp. 149-150) y/o mediante la repetición sistemática y descontextualizada de vocabulario. Con ello se pretenden evitar desviaciones de lo considerado como “correcto”, rechazando cualquier posibilidad de error; en otras palabras, el alumno no tendría la oportunidad de utilizar su interlengua (Selinker, 1972), es decir, su propio sistema lingüístico a través de los diferentes estadios por los que ha de pasar el proceso de adquisición de la lengua meta. Se obviaría por ello la función de la interlengua como “potenciador” de la capacidad del error como factor clave en el desarrollo del sistema interlingual del alumno.

2. La corrección frente al tratamiento de errores

2.1 La “enseñanza adquisitiva” de lenguas extranjeras

Si consideramos que es viable reproducir en el aula usos de la lengua para fines “auténticos”, deberíamos ofrecer al alumno igualmente la posibilidad de utilizar las capacidades innatas de las que disponemos los seres humanos para el lenguaje (Chomsky, 1957, 1965, 1966)⁷. Esto supondría la aceptación de los errores como parte lógica de la experimentación con la nueva lengua. Calificaríamos entonces de “simulación de la realidad” la manera de presentar los procesos de enseñanza-

aprendizaje basados en el estudio del código del lenguaje. La opción más coherente sería, por lo tanto, ofrecer a los alumnos las facilidades necesarias para trabajar a favor de los principios que rigen las interacciones entre individuos, gestionándolas de la manera más “natural” posible, donde tanto el profesor como los materiales de enseñanza se adaptasen al alumno y a sus intereses (Corder, 1981, p. 77)⁸.

Defendemos por ello un tipo de enseñanza que se aproveche de tales capacidades⁹ (Haidl, 1993), posicionando la “enseñanza adquisitiva”¹⁰ de lenguas extranjeras como la alternativa metodológica a los modelos “comunicativos” de enseñanza-aprendizaje más extendidos en la actualidad. Esta metodología servirá como fundamentación para la reconsideración del “verdadero” valor del error –esto es, la evidencia de una experimentación con la lengua extranjera, la información que aporta sobre la interlengua de un alumno o la posibilidad que ofrece al individuo de evaluar sus hipótesis, entre otros.

El profesor podrá, en consecuencia, adaptar el proceso de enseñanza de una lengua extranjera cualquiera para un mejor aprovechamiento de las capacidades naturales para el lenguaje en función de dicha reconsideración. Esta manera de trabajar favorecerá la participación en el aula, evitando con ello la intervención correctiva (pues la no corrección es ya un modo de intervención) de los errores allí cometidos, y admitiendo la formulación de errores como uno de los modos más “naturales” en que un alumno comprueba sus hipótesis sobre la lengua (Corder, 1981; Raimés, 1991; Selinker, 1992), sin renunciar por ello a una mejora de las capacidades idiomáticas del alumno, es decir, el desarrollo progresivo de su interlengua particular.

2.2 El tratamiento de errores no intervencionista

Consideramos la ausencia de corrección como una de las formas más “auténticas” de acercarnos a la adquisición de lenguas, fomentando la creatividad de la facultad del lenguaje en su función como actividad cognitiva mediante, entre otros, la formulación de hipótesis. Incluso, los errores formales o interpretativos que pudieran dar lugar a un fallo grave de comunicación pueden ser obviados de manera consciente por parte del profesor, a la espera de que dicho fallo conduzca naturalmente a la revisión de las hipótesis equivocadas y retrasando hasta entonces cualquier otro modo de tratamiento. Sea como fuere, queda a la libre interpretación del profesor mediar ante los errores que pudieran dar lugar a un fallo grave de comunicación –en cuyo caso la

intervención estaría justificada–, valorando positivamente¹¹ el esfuerzo del alumno por producir en la lengua extranjera (Zayas, 2002, p. 73), es decir, destacando o subrayando lo acertado de sus producciones.

Será posible entonces llevar a cabo un tipo de tratamiento del error no intervencionista si se ponen en práctica procesos propios de adquisición y no de aprendizaje, en dónde al alumno se le permita poder experimentar abiertamente con la lengua meta a través de la libre formulación de hipótesis; hipótesis que podrá evaluar y reconstruir a partir de la negociación de significados con su interlocutor (ya bien sea el profesor u otro/s compañero/s) en función de su percepción de la realidad, lo que requerirá el cese consciente del uso de reglas gramaticales¹² por su parte (Zayas, 2002, p. 53). Por lo tanto, no es conveniente, ni tan siquiera posible, planificar las interacciones en el aula desde el punto un vista formal (Chomsky, 1966, p. 63); planificar el aprendizaje y corregir sistemáticamente las intervenciones de los alumnos implica contradecir el carácter creativo del lenguaje en el sentido más cartesiano, esto es, faltar a su dominio infinito e ilimitado.

3. Las interacciones ostensivo-inferenciales en el aula de lengua extranjera y la reconsideración del error

3.1 Las interacciones ostensivo-inferenciales en el aula de lengua extranjera

Desde este marco para el entendimiento del error se demuestra su implicación como una prueba de la interlengua del alumno a partir del uso creativo de la lengua. Por ello, consideraremos el uso “auténtico” del lenguaje como la función que subyace a dicho uso, es decir, el procesamiento de la información, para comprender su funcionalidad. El alumno no procesa únicamente dicha información en forma de mensajes codificados lingüísticamente que deberá descodificar para su comprensión, sino que la información se gestiona igualmente por principios regidos a partir de las intenciones de los interlocutores (Bocanegra, 1997-1998, p. 15). Hablamos de una puesta en escena donde el profesor ostenta estímulos que modifican el entorno cognitivo del alumno para alcanzar los mayores efectos contextuales posibles a partir de la inferencia¹³. Consecuentemente, el profesor no tendrá en consideración el error desde un prisma íntegramente lingüístico, sino que deberá interpretar indistintamente

las razones psicológicas de su formulación, reconsiderando por ello la concepción más tradicional y extendida del error¹⁴.

Son, pues, los individuos los que construyen sus interpretaciones a partir de los procesos comunicativos que experimentan, atendiendo a los diferentes entornos y perspectivas cognitivas de un contexto para dichas interpretaciones (Dávila, 2012, p. 273). Así, la comunicación será exitosa no solamente cuando los alumnos reconozcan el significado lingüístico de las producciones, sino cuando infieran igualmente el significado pretendido entre interlocutores (Sperber y Wilson, 1986, p. 23). Resultará complicado entonces definir las producciones de la interlengua particular de un alumno como “erróneas” si únicamente atendemos a su respuesta verbalizada. De este modo, con el fin de optimizar la enseñanza de lenguas extranjeras desde todos los ángulos, el trabajo en el aula deberá centrarse en fomentar un tipo de comunicación ostensivo-inferencial (Bocanegra Valle, 1998, p. 16) mediante la adecuación de un entorno propicio donde el alumno pueda experimentar libremente con la lengua, y en dónde las interacciones contextualizadas tendrían, naturalmente, como condición *sine qua non*, la superación de los prejuicios relacionados con la corrección, es decir, el “miedo” a cometer errores, siendo éste el mayor factor de rechazo del alumno a producir.

3.2 La reconsideración del error

La no penalización por la formulación de errores será considerada como un cambio de percepción de la concepción de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que ahora habremos de considerar el objetivo de obtener todo el beneficio posible al plano comunicativo de la interlengua del alumno (Dávila, 2012, p. 80), lo que implicaría igualmente un cambio en los procesos de evaluación como sistemas de medición de las capacidades del individuo. Ante esta circunstancia, será necesaria la participación del alumno y, lógicamente, la admisión de los errores como parte “natural” del proceso de adquisición¹⁵. Esto será posible sólo a través de la puesta en práctica de un tipo de comunicación ostensivo-inferencial que apoye la libre formulación de hipótesis por parte del alumno, intentando solucionar con ello los problemas derivados de su falta de dominio de la nueva lengua, muy especialmente en las primeras fases de aprendizaje.

Es por ello por lo que la nueva labor del profesor de idiomas como conductor del proceso de adquisición de la lengua extranjera consistirá en acercar los significados a los alumnos para que sean ellos mismos quienes formulen sus hipótesis (Zayas, 2002, p. 39; Scrivener, 2012, p. 224), lo que no implica ofrecerles la respuesta correcta a sus problemas, ya que la corrección explícita de errores resulta poco o nada beneficiosa (Allwright, 1975; Cohen y Robbins, 1976; Long, 1977; Krashen, 1982; Harmer, 1983; Brumfit, 1984; Rob y Ross, 1986; VanPatten, 1992; Richards y Farrell, 2011) e, incluso, hasta perjudicial (Holley y King, 1969; Truscott, 1996, 1999) para el desarrollo del sistema de interlengua del alumno. Por ello, el valor “real” del error sólo puede ser defendido en un aula de idiomas desde escenarios didácticos que divulguen “auténticas” interacciones de tipo ostensivo-inferencial.

4. Conclusión

Concluimos que la corrección de errores no debe ser necesariamente planteada como un mero ejercicio de repetición sistemática de estructuras de la nueva lengua por parte del alumno en función de lo establecido por el profesor como “correcto”, sino, más bien, como un procedimiento “natural” e innato a la adquisición de lenguas. La interlengua del alumno no encontrará el progreso esperado en la corrección, sino cuando a dicho alumno se le ayuda a construir su propio discurso (Ellis, 1984, pp. 214-215). Por ello, se fomentará la participación en el aula mediante un uso libre de la lengua, entendiendo dicha participación como un elemento indispensable para la adquisición a partir de la reconsideración de cualquier tipo de intervención –muy especialmente las menos acertadas– del alumno.

La participación que subyace a una metodología de enseñanza de lenguas extranjeras adecuada deberá, gradualmente, sobreponerse al “miedo” a equivocarse y al posible juicio paralelo de otros compañeros, lo que coartaría la participación del alumno si no tuviese la completa certeza de que no cometería un error. No se trata únicamente de mantener bajo el filtro afectivo (Krashen, 1982) del alumno, es decir, los diferentes factores (actitud, sentimientos, estado anímico, etc.) que pudieran perturbar tanto positiva como negativamente la adquisición de la lengua, sino de eliminar muchos de los prejuicios que lo sostienen y combatirlo mediante la no consideración de un aprendizaje que penaliza las producciones que se desvíen de lo que se establece como “correcto”.

Por último, si consideramos la “enseñanza adquisitiva” de lenguas extranjeras como un modelo metodológico alternativo factible donde se promueven auténticas interacciones ostensivo-inferenciales, habremos superado la dependencia por un sistema de aprendizaje tradicional de idiomas. La ausencia de un modelo tan rígido de corrección obligaría al alumno a desarrollar sus propios criterios de aprendizaje mediante la puesta en marcha de generalizaciones sobre la nueva lengua y de acciones que considere necesarias para resultar exitoso en su intención por comunicar, lo que reportaría, de manera paulatina, la adquisición de la lengua meta. Por este motivo, sostenemos que la participación del alumno a través de la formulación, comprobación, corrección y reestructuración de sus hipótesis sobre la nueva lengua en función de, entre otros, el tratamiento de errores no intervencionista, es una forma “natural” y positiva de acercarse a la adquisición en un contexto de aula de lengua extranjera.

Notas:

1 — Quisiera expresar mi agradecimiento a mi supervisor, Dr. D. Francisco Zayas Martínez, Universidad de Cádiz, por su ayuda y consejos sobre la preparación y elaboración de este trabajo. Sin embargo, él no es responsable de lo aquí escrito y de cualquier malinterpretación que yo haya podido cometer de sus palabras.

2 — Entendemos como “situación de lengua extranjera” aquella en la que el alumno afronta el aprendizaje de una lengua que no se utiliza fuera del propio entorno de aprendizaje. Por otro lado, entendemos por una “situación de segunda lengua” la que hace referencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua que el alumno sí usa fuera de dicho entorno de aprendizaje.

3 — Debemos distinguir entre corrección y tratamiento de errores. Según Lyster y Ranta (1997), la corrección (explícita) de errores tiene lugar cuando “el profesor responde a un error cometido por el estudiante proporcionándole de manera explícita la forma correcta, al mismo tiempo que le indica claramente que estaba equivocado” (p. 46; traducción propia). Por su parte, el tratamiento de errores atiende a muy diversas concepciones, recogidas, al menos las más significativas para nuestro interés, por Chaudron (1977): la primera concepción lo define como “aquellos tratamientos que, después de la corrección de un elemento concreto, logran (re)establecer la actuación consciente y correcta del alumno, junto a su capacidad para auto-corregirse”; para la segunda concepción el tratamiento tiene lugar “cuando el profesor es capaz de provocar la [(auto-)]corrección del estudiante o de uno o más de sus compañeros”; una tercera concepción hace referencia a “cualquier reacción del profesor que claramente transforma, desaprueba o exige una mejora en la expresión del alumno”; y, por último, la cuarta concepción define el tratamiento como un refuerzo positivo o negativo (p. 77; traducción propia).

4 — Tanto el aprendizaje de tipo adquisitivo, es decir, el aprendizaje más “natural” que da cabida a la exploración del uso de la lengua, como el aprendizaje de tipo formal, es decir, el aprendizaje a través de la reflexión consciente sobre aspectos formales de la lengua, pueden darse en situaciones de lengua extranjera o de segunda lengua. La diferencia se halla en que el aprendizaje adquisitivo asegura, más o menos, ser exitoso, mientras que el aprendizaje formal únicamente servirá para conocer cómo funciona una lengua, pero no nos conducirá a su uso hasta que no se combine suficientemente con su “uso auténtico”.

5 — Consecuentemente, las producciones que se llevan a cabo en el aula raramente se asemejan a las producciones que ocurren fuera de ella (d'Anglejan, 1978) ante la perseverancia por tal modelo de interpretación de la enseñanza de lenguas extranjeras.

6 — En palabras de Corder (1981, p. 36), no sería posible entonces poner en práctica “usos comunicativos normales o auténticos” de la lengua.

7 — Es precisamente Chomsky quien considera la adquisición del lenguaje como un proceso creativo, en dónde existe un mecanismo interno particular (DAL: Dispositivo de Adquisición del Lenguaje) a cada persona –que, a su vez, contiene el conocimiento de los “universales lingüísticos” (Ellis, 1985, p. 14), causante de construir la gramática de la lengua en función de los datos a los que el individuo está expuesto (Corder, 1981, p. 97). Se deduce por ello que los procesos de adquisición de la lengua materna de una persona son similares a los que experimentaría durante el proceso de adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera.

8 — Utilizando las mismas palabras de Corder (1981): “una enseñanza eficaz de idiomas debe trabajar a favor y no en contra del proceso natural [(de aprendizaje)], facilitar y acelerar en lugar de obstaculizar el aprendizaje. Los profesores y los materiales de enseñanza deben adaptarse al alumno y viceversa. El estudio de la interlengua es el estudio de los procesos naturales de aprendizaje de idiomas (...). Es más importante (...) un cambio en el énfasis por enseñar más allá de la preocupación por la gramática de la lengua meta por uno a favor de la consideración de la comunicación en dicha lengua. La elaboración progresiva del sistema de interlengua del alumno es una respuesta a su necesidad de desarrollo por gestionar tareas comunicativas más complejas. Si podemos controlar correctamente el nivel de éstas [(las tareas comunicativas)], la gramática se ocupará de sí misma. En lugar, pues, de calificar el material lingüístico al que exponemos al alumno, deberíamos considerar calificar las exigencias comunicativas que le reclamamos, conduciéndolo plácidamente hacia la elaboración de su sistema aproximativo [(interlengua)] (p. 77; traducción propia).

9 — El enfoque más próximo al que proponemos sería el que presentan Krashen y Terrell (1983) en *Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Su propuesta señala que los seres humanos adquirimos una lengua cuando obtenemos input comprensible, cuando entendemos lo que oímos o leemos en otro idioma. Consecuentemente, el primer objetivo del aula de idiomas será proporcionar input comprensible que acerque al estudiante al punto en que logre entender la lengua fuera del aula, es decir, en una situación de segunda lengua.

10 — La propuesta concreta de adoptar un enfoque adquisitivo para la enseñanza de lenguas extranjeras en el aula la hace por vez primera Haidl (1990) en *Aportaciones a la teoría de la adquisición: Una metodología del alemán para universitarios españoles*.

11 — Como forma de tratamiento de errores, entendemos que la corrección “en positivo” es el modo más efectivo de evitar las consecuencias psicológicas que pudieran derivarse de intervenir de manera explícita ante el error. Ver Vigil y Oller (1976) y Moskowitz (1976) al respecto.

12 — Si este fuera el caso, para la interlengua sí tendría cabida el papel lógico y “natural” que juega la creatividad en la experimentación con el lenguaje, es decir, lo que conocemos como un aprendizaje inconsciente, ya que su uso consciente es limitado: no se puede “monitorizar” (Krashen, 1982) constantemente. Se confirma, pues, que las personas no pueden memorizar las normas y reglas gramaticales de una lengua –o, al menos, una pequeña parte de ellas– y sí, por el contrario, “crear” lenguaje.

13 — De este modo, la información se procesa mediante un sistema natural de ostensión-inferencia como señala la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson, 1986).

14 — Entendemos, por lo tanto, que existe una incompatibilidad entre los roles del profesor de idiomas como conductor del proceso de adquisición de la lengua y como juez del rendimiento particular del aprendiz en cuanto a su desarrollo interlingual.

15 — Así, por ejemplo, para Corder (1981), el cambio de percepción del error supuso un cambio en su concepción. El error pasó a considerarse como “una ventana a la gramática interna del alumno, una estrategia quizás necesaria para promover la adquisición de segundas lenguas [(o de lenguas extranjeras)] (p. 150; traducción propia).

Referencias

- Allwright**, R. L. (1975). Problems in the study of the language teacher's treatment on learners' errors. En M. K. Burt y H. C. Dulay (Eds.), *TESOL '75: New Directions in Second Language Learning* (pp. 96-109). Teaching and Bilingual Educations. Washington, D. C.: TESOL. En J. Walz (1982), Error correction techniques for the foreign language classroom: Theory and practice (p. 2), 50. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED217704.pdf>
- Bocanegra**, A. M. (1997-1998). La Teoría de la Relevancia frente a la Teoría del Análisis del Discurso: Aportaciones a una metodología de lenguas extranjeras. *Pragmalingüística*, 5-6, 1-24. URL: <http://rodin.uca.es:8081/xmlui/bitstream/handle/10498/11079/17212510.pdf?sequence=1>
- Bocanegra**, A. M. (1998). Una explicación a los mecanismos cognitivos que procesan al aducto en relación con el desarrollo de una lengua extranjera. *EPOS Revista de Filología*, XIV, 433-450.
- Brumfit**, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching. The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press. En H. L. Botha (1987), The role of error correction in communicative second language teaching (p. 47), *Per Linguam*, 3(2). URL: <http://perlinguam.journals.ac.za/pub/article/viewFile/472/509>
- Chaudron**, C. (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*, 17, 29-46. En J. Walz (1982), Error correction techniques for the foreign language classroom: Theory and practice (p. 2), 50, Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED217704.pdf>
- Chomsky**, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky**, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Chomsky**, N. (1966). *Cartesian Linguistics: A Chapter in the History of Rationalist Thought*. New York: Harper and Row.

- Cohen, A. D. y Robbins, M. (1976).** Toward assessing interlanguage performance: The relationship between selected errors, learners' characteristics and learners' explanations. *Language Learning*, 26(1), 45-66. En S. Krashen (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (pp. 14-16), Oxford: Pergamon Press. URL: http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html
- Corder, S. P. (1981).** *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- d'Anglejan, A. (1978).** *Language Learning in and out of Classroom*. En J. Richards (Ed.), *Understanding Second and Foreign Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House. En R. Ellis (1985), *Understanding Second Language Acquisition* (p. 150), Oxford: Oxford University Press.
- Dávila, R. (2012).** *La interculturalidad en la enseñanza del alemán como lengua extranjera con aprendientes de nivel inicial* (Tesis doctoral). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Ellis, R. (1984).** *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon Press.
- Ellis, R. (1985).** *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Haidl, A. W. (1990).** *Aportaciones a la teoría de la adquisición: Una metodología del alemán para universitarios españoles* (Tesis doctoral). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. En F. Zayas (2002), *La literatura en la enseñanza del alemán como segunda lengua extranjera. Aplicación sistemática de la literatura en niveles iniciales de adquisición* (p. 10) (Tesis doctoral). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. URL: <http://rodin.uca.es:8081/xmlui/bitstream/handle/10498/14722/31482223.pdf?sequence=1>
- Haidl, A. W. (1993).** La 'Teoría de la Relevancia' y los procesos de adquisición en la enseñanza de idiomas extranjeros. *Pragmalingüística*, 1, 367-398. En A. M. Bocanegra (1998), Una explicación a los mecanismos cognitivos que procesan al aducto en relación con el desarrollo de una lengua extranjera (p. 446). *EPOS: Revista de Filología*, XIV.
- Harmer, J. (1983).** *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman. En R. Ellis (2009), Corrective feedback and teacher development (p. 5). *L2 Journal*, 1(1). URL: <http://www.escholarship.org/uc/item/2504d6w3>
- Holley, F. M. y King, J. K. (1969).** Imitation and correction in foreign language learning. En J. Schuman y N. Stenson (Eds.). (1974), *New Frontiers in Second Language Learning* (pp. 6-7), Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Krashen, S. D. (1982).** *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press. En R. Dávila (2012). *La interculturalidad en la enseñanza del alemán como lengua extranjera con aprendientes de nivel inicial* (p. 84) (Tesis doctoral). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Krashen, S. D. y Terrell, T. (1983).** *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.

- Long, M. H.** (1977). Teacher feedback on learner error: Mapping conditions. En J. Walz (1982), Error correction techniques for the foreign language classroom: Theory and practice (p. 2), 50. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED217704.pdf>
- Lyster, R. y Ranta, L.** (1997). Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Moskowitz, G.** (1976). The classroom interaction of outstanding foreign language teaching. *Foreign Language Annals*, 9(2). En J. Walz (1982), Error correction techniques for the foreign language classroom: Theory and practice (p. 16), 50. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED217704.pdf>
- Raimes, A.** (1991). Errors: Windows into the mind, *College ESL*, 2(1).
- Richards, J. C. y Farrell, T. S. C.** (2011). *Practice Teaching: A Reflective Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Rob, T. y Ross, S.** (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20(1). En H. L. Botha (1987), The role of error correction in communicative second language teaching (p. 47). *Per Linguam*, 3(2). URL: <http://perlinguam.journals.ac.za/pub/article/viewFile/472/509>
- Scrivener, J.** (2012). *Classroom Management Techniques (Cambridge Handbooks for Language Teachers)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L.** (1972). Interlanguage. *IRAL (International Review of Applied Linguistics)*, 10, 209-241.
- Selinker, L.** (1992). *Rediscovering Interlanguage*. New York: Longman Inc.
- Sperber, D. y Wilson, D.** (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Truscott, J.** (1996). The case against grammar correction in L2 writing correction. *Language Learning*, 46, 327-369. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x
- Truscott, J.** (1999). The case for “the case for grammar correction in L2 writing classes”: A response to Ferris. *Language Learning*, 46, 327-369. URL: <http://www.hss.nthu.edu.tw/~fl/faculty/John/The%20case%20for%20the%20case%20against%201999.pdf>
- VanPatten, B.** (1972). Second language acquisition research and foreign language teaching, part 2. *ADFL Bulletin*, 23(3), 23-27. En R. Dávila (2012), *La interculturalidad en la enseñanza del alemán como lengua extranjera con aprendientes de nivel inicial* (p. 57) (Tesis doctoral). Cádiz: Universidad de Cádiz.

Vigil, N. A. y Oller, J. W. (1976). Rule fossilization: A tentative model. *Language Learning*, 26(2). En J. Walz (1982), Error correction techniques for the foreign language classroom: Theory and practice (p. 16), 50. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED217704.pdf>

Zayas, F. (2002). *La literatura en la enseñanza del alemán como segunda lengua extranjera. Aplicación sistemática de la literatura en niveles iniciales de adquisición* (Tesis doctoral). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. URL: <http://rodin.uca.es:8081/xmlui/bitstream/handle/10498/14722/31482223.pdf?sequence=1>

A aprendizagem por problemas como potenciadora do envolvimento dos alunos nas aulas de ciências da natureza

Paula Costa

*Instituto de Educação da Universidade
de Lisboa (Portugal)*

paulacosta@campus.ul.pt

Isabel Chagas

*Instituto de Educação da Universidade
de Lisboa (Portugal)*

ichagas@ie.ul.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: A Aprendizagem por Problemas é uma proposta metodológica inovadora que tem vindo a ser implementada ao nível do Ensino Básico (EB). Nela está subjacente a resolução de problemas relacionados com aspetos do quotidiano dos alunos que são utilizados para os motivar na identificação e na investigação de conceitos e princípios que necessitam saber para resolver os problemas em estudo. Proporciona: i) a mais ativa participação dos alunos; ii) um elevado grau de realização ou concretização e iii) um maior interesse pessoal ou envolvimento do aluno. **Objetivos:** Na presente comunicação descreve-se o processo de implementação da Aprendizagem por Problemas (APP) em duas turmas (48 alunos) do 2º ciclo do EB relativamente ao envolvimento dos alunos face a três atividades desenvolvidas, ao ambiente de aprendizagem gerado, às interações estabelecidas e ao trabalho desenvolvido. **Metodologia:** Para além de se ter recorrido à APP envolveu-se a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) com recurso a um Wiki “Appemciencias” cuja finalidade é a escrita colaborativa. Nas duas turmas os alunos formaram grupos de 4/5 elementos, privilegiando-se a heterogeneidade

relativamente ao sexo e foram seguidos os mesmos procedimentos relativamente às três atividades propostas. Para além da observação participante da investigadora recorreu-se a três questionários aplicados no final da implementação de cada uma das três atividades. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa onde se privilegia a descrição e a interpretação dos dados observados e recolhidos. **Resultados:** Os resultados apresentados ressaltam as potencialidades e condicionantes da implementação da APP e das TIC a este nível de escolaridade. Apontam para um crescente envolvimento dos alunos face às atividades propostas, a uma melhoria das capacidades de trabalho em grupo, a uma efetiva participação dos alunos nas aprendizagens que realizam e nas produções finais dos trabalhos efetuados.

Conclusão: Pelos resultados apresentados e pela experiência vivenciada nas duas turmas, ao longo de um ano letivo, não temos dúvidas que este tipo de metodologia é passível de ser implementada junto de alunos deste nível de ensino, potenciando o ensino das ciências mais centrado no aluno, o que leva a um envolvimento mais efetivo nas suas próprias aprendizagens.

Palavras-chave: Aprendizagem por Problemas, Wiki, Envolvimento dos alunos, Ambiente de Aprendizagem.

Abstract

Conceptual Framework: Problem Based Learning (PBL) is an innovative methodological approach that has been implemented at the level of basic education (EB). It involves problem solving, related to day-to-day aspects of students' lives that motivate them to identify and investigate the concepts and principles they need to know in order to solve the problems under study. PBL provides: i) a more active participation of students; ii) a high degree of achievement and iii) a higher personal interest or student involvement. **Goals:** In this communication we describe the implementation process of Problem Based Learning (PBL) in two classes (48 students) of the 2nd cycle of Basic Education in relation to the engagement of students in three activities, the learning environment generated and the interactions among students. **Methodology:** The PBL activities involved the use of Information and Communication Technologies (ICT) particularly the Wiki "Appemciencias" that enables collaborative writing. In both classes the students formed groups of 4/5 elements with a balanced number of boys and girls. The same procedures were followed for the three proposed activities.

In addition to participant observation the researcher applied a questionnaire at the end of the implementation of each of the three activities. A qualitative approach was used in the study favoring the description and interpretation of the observed and collected data. **Results:** The results enhance potentialities and constraints of PBL and ICT implementation at the basic level of education. They also evidence the growing involvement of students in relation to the proposed activities, the improvement of collaborative skills when working in groups, the effective participation of students in learning activities and accomplishing their productions. **Conclusion:** The experience lived by both groups throughout an academic year corroborates that the activities implemented are adequate to middle school students, enabling a student centered science education approach leading to higher levels of students' involvement.

Keywords: Problem Based Learning, Wiki, Students Engagement, Learning Environment.

1. Introdução

As atividades que apresentamos fazem parte de um estudo mais abrangente que, podemos afirmar, está na charneira entre as TIC e a Didática das Ciências. Queremos com isto dizer que o trabalho que desenvolvemos assentou na conceção de Recursos Educativos Digitais (RED), especialmente criados para a disciplina de Ciências da Natureza, do 6º ano de escolaridade. Para além desta especificidade, na génese da sua conceção também privilegiamos a implementação da metodologia da Aprendizagem por Problemas, que tem vindo a ser utilizada a níveis de escolaridade mais baixos, do que aqueles para os quais foi idealizada. Deste modo, apresentaremos os RED, sem explanar a sua conceção propriamente dita, e a forma como decorreu o trabalho na sala de aula. Consequentemente serão referidas as vantagens e as dificuldades sentidas, descrevendo-se o ambiente de aprendizagem gerado, as interações estabelecidas e o trabalho desenvolvido pelos alunos. Foi realizada observação participante e análise, por um lado, das produções dos alunos e, por outro, dos registos das notas do caderno de campo da professora/investigadora. Do ponto de vista metodológico, este trabalho, apresenta uma forte abordagem descritiva e interpretativa. Através da descrição das possíveis mudanças geradas no ambiente de aprendizagem aquando do uso dos recursos digitais concebidos para o trabalho com os alunos, utilizando a metodologia APP, pretendemos dar o nosso contributo

para uma possível abordagem metodológica em ciências, cujo trabalho se centra no aluno, como forma de potenciar o desenvolvimento de diversas competências.

2. Enquadramento conceptual

2.1 Ensino das Ciências – perspectiva atual

O ensino das ciências deve apostar na formação de cidadãos e cidadãs que sejam capazes de melhor compreender o mundo em que se inserem e sobretudo de o transformar num mundo melhor (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002, p.15). Cidadãos e cidadãs que apresentem uma elevada literacia científica, que sejam capazes de refletir de forma crítica sobre o mundo que os rodeia, que estejam conscientes das potencialidades e limitações do conhecimento científico e tecnológico e que sejam capazes de resolver problemas e de tomar decisões (CE, 2002; Novais & Cruz, 1989; NRC, 1996; Osborne & Dillon, 2008 cit. em Galvão et al, 2011). Tal ideologia espelha-se na Reorganização Curricular do Ensino Básico, implementada desde 2001, onde se delineou um conjunto de indicações com vista à melhoria do processo de ensino-aprendizagem e de uma mudança organizacional da escola, assegurando-se que “todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo” (DEB, 2001, p.6).

Com esta reforma “mantém-se a estrutura disciplinar de cada ciclo mas procede-se a uma reorganização curricular com o objetivo de unificar por temáticas e por competências os vários ciclos e de dar corpo ao projeto de gestão flexível do currículo, um dos princípios orientadores da educação que haviam sido consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo Português de 1986” (Neves & Morais, 2006). Defendendo esta mesma ideia Leite (2003) salienta que a reorganização curricular, introduziu novos conceitos e implicou, para a sua concretização, novos instrumentos e uma reconfiguração de alguns procedimentos, desafiando as escolas a construírem um caminho que passou pela “organização de um plano curricular que ampliasse a formação das áreas para além das disciplinares e que construísse a ideia de ciclo de formação” (p.161) prevendo-se o desenvolvimento de práticas que recorram ao envolvimento coletivo de professores e alunos e que não se esgotem na mera transmissão e aquisição de informações disciplinares. À escola “pede-se” que se torne “curricularmente inteligente” (Leite, 2003), promovendo práticas onde se desenvolve a criatividade e a competência de ordem cognitiva, afetiva e social,

sendo, para isso, fundamental o envolvimento coletivo da comunidade escolar em processos de organização das aprendizagens que partam de situações reais e familiares para os alunos para posteriormente se ampliarem a outros saberes e a outras experiências de leitura crítica da vida, do mundo e dos modos de nele intervir.

No documento orientador: o *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais* (DEB, 2001), elaborado no âmbito da referida reorganização curricular, estabeleceram-se as competências consideradas essenciais e que incluem não só dez competências, ditas gerais, que correspondem a um perfil à saída do ensino básico, bem como também outras competências que são específicas de cada área disciplinar ou disciplina, pressupondo uma transformação gradual do tipo de orientações curriculares formuladas a nível nacional: de programas por disciplina e por ano de escolaridade, baseados em tópicos a ensinar e indicações metodológicas correspondentes, passou-se a uma proposta de ensino-aprendizagem por competências a desenvolver e tipos de experiências a proporcionar por área disciplinar e por ciclo e considerando o ensino básico como um todo (DEB, 2001, p. 3).

A organização dos programas de Ciências, nos três ciclos do Ensino Básico, passou a assentar em quatro temas: “Terra no Espaço”, “Terra em Transformação”, “Sustentabilidade na Terra” e “Viver melhor na Terra”, cuja coerência conceptual e metodológica tem subjacente a ideia estruturante que:

Viver melhor no planeta Terra pressupõe uma intervenção humana crítica e reflectida, visando um desenvolvimento sustentável que, tendo em consideração a interacção Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, se fundamente em opções de ordem social e ética e em conhecimento científico esclarecido sobre a dinâmica das relações sistémicas que caracterizam o mundo natural e sobre a influência dessas relações na saúde individual e comunitária. (DEB, 2001, pp. 133-134)

Deste modo, podemos entender a importância de abordar os quatro temas numa perspectiva interdisciplinar, onde a abordagem CTSA se constitui como uma vertente integradora, globalizante e de aquisição dos saberes científicos. Esta vertente assume um duplo sentido do contexto de aprendizagem ao nível da escolaridade básica dado que, por um lado, possibilita alargar os horizontes da aprendizagem (ao

proporcionar aos alunos o acesso aos produtos da ciência mas também aos seus processos), por outro, permite uma tomada de consciência quanto ao significado científico, tecnológico e social da intervenção humana, o que poderá constituir uma dimensão importante em termos de educação para a cidadania. Ou seja, podemos afirmar que a referida reorganização veio reforçar a ideia de um ensino centrado, não só nos factos e conceitos científicos mas também nos processos, envolvendo uma componente prática e experimental em que se privilegiam princípios orientados para a integração das dimensões teórica e prática das ciências, bem como para uma maior diversidade de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, como forma de desenvolver as competências específicas, de diferentes domínios: conhecimento (substantivo, processual ou metodológico e epistemológico), raciocínio, comunicação e atitudes. Esta abordagem extensiva e diversificada é consonante com a promoção da literacia científica dos alunos, preparando-os para uma cidadania ativa e participativa.

Cabe então ao professor escolher estratégias que proporcionem: “a) a mais ativa participação do aluno; b) um elevado grau de realidade ou concretização e c) um maior interesse pessoal ou envolvimento do aluno” (Vieira & Vieira, 2005, p.10).

Algumas propostas metodológicas têm surgido com vista a inovar as práticas pedagógicas, potenciando um ensino mais efetivo. Entre elas destacamos a **Aprendizagem por Problemas** (APP), implementada neste estudo, com algum destaque para o trabalho em grupo e a discussão de pequeno grupo: tempestade cerebral ou de ideias (*brainstorming*).

A Aprendizagem por Problemas (APP) é um método que se caracteriza pela utilização de problemas reais, mais ou menos complexos, que podem ter mais do que uma solução. As **situações-problema**, ou casos, apresentados aos alunos são contextualizados e implicam uma pesquisa livre da informação necessária à sua resolução. Proposta em 1960 na Universidade de McMaster, no Canadá, e associada ao currículo de Ciências da Saúde para o ensino superior da Medicina, tem vindo a ser adaptada, por um número crescente de escolas, a alunos de níveis de escolaridade mais baixos, nomeadamente ao nível do ensino secundário e até mesmo do básico resultando num elevado número de variedades de aplicação (Chagas et al. 2009). Segundo Delisle (2001) a APP “é uma técnica de ensino que educa apresentando aos alunos uma situação que leva a um problema que tem que ser resolvido” (p. 5), ou seja, os alunos são confrontados com uma situação, à qual nós designamos **situação-**

problema, interpretam a informação contida nessa situação, reúnem informações adicionais, criam soluções possíveis e depois apresentam as suas conclusões. Na APP está subjacente a resolução de problemas relacionados com aspetos do quotidiano dos alunos que são utilizados para os motivar na identificação e na investigação de conceitos e princípios que necessitam saber para resolver os problemas em estudo. Segundo Savery e Duffy (2005) aos alunos, após a compreensão do problema e da identificação dos conhecimentos que já possuem e que é necessário adquirir, propõe-se que: identifiquem os objetivos de aprendizagem; definam estratégias de estudo e informações a serem recolhidas; levem a cabo as pesquisas necessárias; partilhem os resultados das suas pesquisas; discutam opiniões e redefinam, sempre que necessário, todo o processo, até chegarem a conceitos e conclusões compartilhados, referentes, não só, ao problema em questão, mas a todo o conhecimento necessário para a sua compreensão e eventual solução; avaliar seu próprio desempenho, o desempenho de seus colegas e do grupo na realização da tarefa proposta.

O trabalho é realizado em pequenos grupos, sob a ação facilitadora de um tutor (que no caso do estudo apresentado e por se tratar de alunos do 6º ano de escolaridade foi a professora/investigadora), privilegiando-se o trabalho colaborativo. O desempenho de cada membro do grupo contribui para a resolução do problema, ou seja, fomenta-se a partilha de informações e de saberes acerca do que se está a investigar, favorece-se o desenvolvimento da comunicação, quer oral quer escrita, bem como dos princípios do trabalho em grupo: o respeito pelas contribuições dos outros membros e pelo espaço de intervenção individual, o saber ouvir e o saber criticar e argumentar na mira da resolução, pelo grupo, de um determinado problema. Ao professor ou tutor (neste caso concreto) cabe a tarefa de apresentar as situações-problema, estimular a pesquisa, desafiar o intelecto e provocar a controvérsia construtiva, além de organizar o processo de avaliação dos alunos.

A APP tem evoluído e diversificado pelo que coexistem atualmente diferentes modelos para a sua concretização que orientam de forma clara o ambiente de aprendizagem apropriado para o trabalho de grupo colaborativo, na resolução de problemas. No âmbito do estudo que aqui se projeta assume-se como pressuposto que a APP é adequada para a operacionalização de situações de aprendizagem centradas nos processos da ciência. A este, adiciona-se um segundo pressuposto de que tais situações podem ser reforçadas ou melhoradas com recurso às TIC, dadas as suas potencialidades de processamento de informação, simulação e modelação, tratamento de dados e comunicação, particularmente relevantes em ciência.

2.2 O Wiki “Appemciencias”

O software WikiSpace® <http://www.wikispaces.com> serviu de suporte ao trabalho realizado com os alunos no âmbito do estudo que realizamos. O WikiSpaces® é um *site* para hospedagem gratuita de wikis, tendo sido criado em 2005. Na página inicial deste espaço pode ler-se que “um wiki é um espaço na internet onde se compartilham trabalhos e ideias, imagens e *links*, vídeos e media e qualquer coisa em que estejamos a pensar” (wikispaces, 2005). Qualquer utilizador pode criar os seus próprios wikis facilmente, estes são gratuitos e suportados através de discretos anúncios em texto. Para tal, é apenas necessário fazer o registo, indicando o *username* e a *password*, e, posteriormente, o nome do wiki que quer criar. Após termos ultrapassado as fases iniciais de registo criamos o espaço ao qual demos o nome de “Appemciencias” que vem das iniciais de Aprendizagem por Problemas (APP) e do facto de ser na disciplina de ciências (em ciências). Pensamos que esta designação poderia ajudar os alunos a aceder facilmente ao espaço, através de um qualquer motor de busca, caso se esquecessem do nome do wiki. O acesso é feito através do *link*: <http://appemciencias.wikispaces.com/P%C3%A1gina+Inicial>. O *layout* escolhido permitiu-nos a inclusão de um logotipo e os menus aparecem do lado esquerdo do ecrã. A cor escolhida para fundo foi azul, por ser a que melhor se adequava aos bonecos que iam ser utilizados e que já faziam parte do *website* anterior a este projeto (Almeida, 2007). Assim, no canto superior esquerdo do ecrã, aparece o “nosso” logotipo e, imediatamente, abaixo foram colocados links de acesso ao trabalho de cada grupo (de cada um das turmas) através da designação grupo 1E, grupo 1H, e assim sucessivamente.

2.2.1 As situações-problema

Como já referimos foram concebidas três situações-problema (Fig. 1), adequadas ao currículo da disciplina de Ciências da Natureza para o 6º ano de escolaridade, atendendo à planificação da escola onde o projeto decorreu. Para facilitar o trabalho de registo, e de acordo com a metodologia da APP, foi elaborada, na página de trabalho do wiki, para cada grupo, uma tabela para o desenrolar do processo, baseada no trabalho desenvolvido por Delisle (2000, p. 40) com alunos de faixas etárias semelhantes aos alunos envolvidos neste estudo. Desta tabela fazem parte: a definição do problema definido pelo grupo “Na nossa opinião, o problema é?”; O

que pensamos? (Escrever todas as ideias que se tenham em relação à resolução do problema); O que sabemos? (Escrever as informações que se conhecem acerca do problema); O que precisamos saber? (Escrever o que ainda precisamos de saber acerca do problema para nos ajudar a encontrar a solução); O que vamos fazer? (Escrever como vai ser realizada a investigação: pessoas que conheçam a resposta; CD-rom`s; Internet; etc...). Esta tabela também existe na versão em papel para facilitar o registo do grupo.

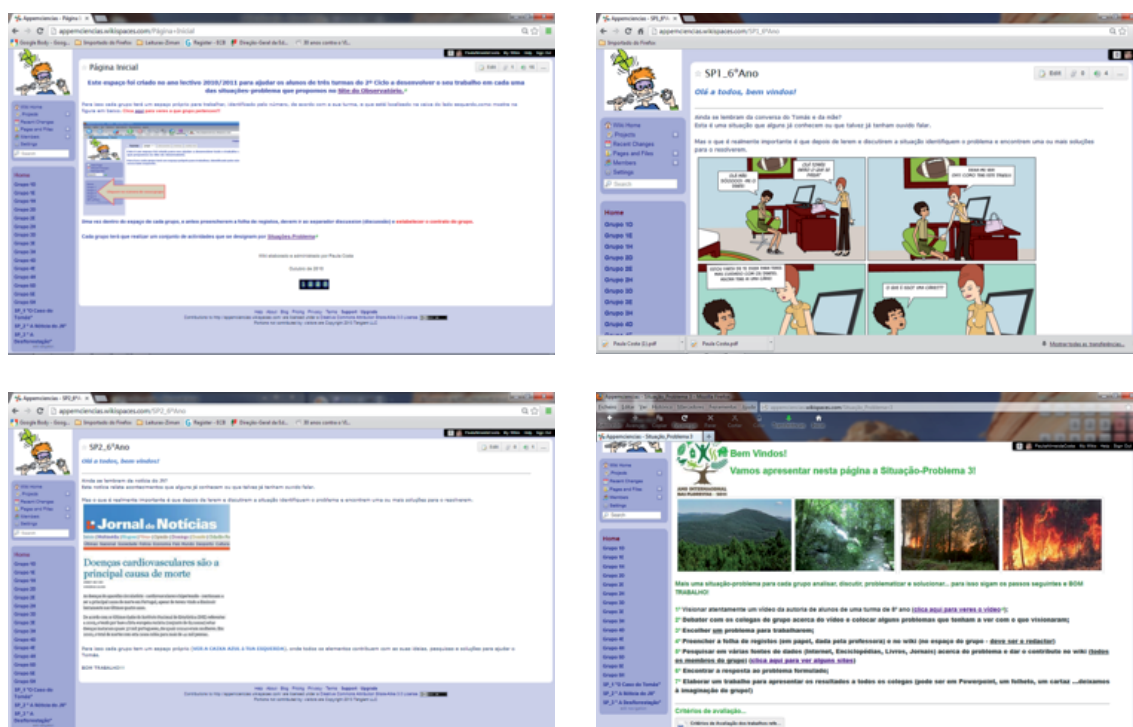


Fig. 1 — Aspeto da página inicial do wiki e de cada uma das três situação-problema

Para cada um dos três períodos letivos foi desenvolvida uma situação-problema (SP). No primeiro período concebemos a SP_1 “O caso do Tomás” cujo conteúdo central estava inserido dentro da unidade curricular “*Trocas nutricionais entre o organismo dos animais e o meio*” dentro do tema *Os alimentos como veículo de nutrientes*, antes do subtema *Função digestiva e saúde*, e foi estruturada a partir de uma banda desenhada criada através do recurso ao Pixton Comics® <http://www.pixton.com/pt/>. Através dela pretendíamos, sobretudo, que os alunos se familiarizassem não só com a metodologia APP mas também com o Wiki.

A segunda situação-problema (SP_2), concebida, no 2º período letivo, teve como designação “A Notícia do JN” e partiu de uma situação vivenciada por um aluno relativamente ao estado de saúde de um familiar próximo. Inserida na unidade

curricular “*Trocas nutricionais entre o organismo dos animais e o meio: função circulatória e saúde*”, recorrendo-se a um recorte de jornal (de um diário português), criámos a SP_2 cujo objetivo era levar os alunos a formularem problemas que abarcassem: o coração e os vasos sanguíneos; a morfologia do coração; constituição do sangue e doenças do sistema circulatório. Atendendo à importância de estabelecer uma ligação entre a ciência e a sociedade e à importância de análise de notícias de jornais surgiu esta notícia que, embora datada de 2007, servia os nossos propósitos pois pensamos que através dela os alunos poderiam abordar os temas atrás descritos.

A situação-problema 3 “A Desflorestação” foi concebida no 3º período e estava inserida na unidade curricular “*Trocas nutricionais entre o organismo das plantas e o meio – importância das plantas para o mundo vivo*”. Nesta situação optou-se pela apresentação da situação-problema através de um vídeo, encontrado no Youtube, elaborado por alunos do 8º ano de uma escola não identificada, sob a temática da desflorestação. A escolha deste vídeo teve em consideração três fatores: articular, por um lado, a temática que se pretendia trabalhar e que também coincidiu com o facto de ser o Ano Internacional das Florestas e, por outro lado, o facto de ter sido realizado por alunos. Pensamos que este último fator poderia ser potenciador de novas produções relativamente aos trabalhos finais a desenvolver pelos alunos.

Em todas as situações-problema concebidas foi disponibilizado um conjunto de outros *links*, que figuram no espaço “sites interessantes” e que “orientam” os alunos nas suas pesquisas.

3. Objetivos

Pretendemos descrever o processo de implementação da Aprendizagem por Problemas através da utilização de Recursos Educativos Digitais em duas turmas (48 alunos) do 2º ciclo do EB relativamente ao envolvimento dos alunos, face às três situações-problema atrás mencionadas, salientando-se ao ambiente de aprendizagem gerado, as interações estabelecidas e o trabalho desenvolvido.

4. Metodologia

Participaram neste estudo 48 alunos de duas turmas do 6º ano de escolaridade, na faixa etária dos 11-13 anos. A escolha de uma das turmas teve em consideração o facto de ter sido lecionada pela investigadora (no ano letivo anterior ao estudo), enquanto a outra turma era completamente desconhecida. As duas turmas pertenciam à mesma escola, situada nos arredores da cidade de Lisboa.

Como já mencionamos, para além de se ter recorrido à APP envolveu-se a utilização das TIC com recurso ao Wiki “Appemciencias” cuja finalidade é, sobretudo, a escrita colaborativa entre membros do mesmo grupo. Nas duas turmas os alunos formaram grupos de 4/5 elementos, privilegiando-se a heterogeneidade relativamente ao sexo. Na formação dos grupos tentou-se que não houvesse qualquer influência, nem por parte dos professores, nem por parte dos alunos, relativamente aos elementos pertencentes a cada grupo. Assim, a estratégia seguida foi a de colocar num saco opaco 5 bolas de cores diferentes que iam sendo tiradas por um aluno, de cada vez, para que se constituíssem cinco grupos, em cada turma, com 5 e em dois casos 6 alunos cada um. Depois da formação dos grupos foi mostrado o wiki e demonstrado aos alunos os procedimentos para se registarem. Procedeu-se também à criação de contas de *e-mail* para os alunos que ainda não tinham, recorrendo-se ao Hotmail e ao Gmail (de acordo com as preferências dos alunos).

Ainda numa fase inicial, foram apresentados os materiais de trabalho que poderiam ser utilizados na resolução de uma situação-problema. Ou seja, para cada turma foram elaboradas tabelas (iguais em papel e na versão *online*) nas quais os alunos foram registando o trabalho desenvolvido, de acordo com os passos considerados para a implementação da APP com alunos deste nível de escolaridade.

As situações-problema foram apresentadas e trabalhadas, preferencialmente, nas aulas de Ciências da Natureza tendo-se recorrido, igualmente, a algumas sessões de Área de Projeto. No início de cada atividade procedeu-se à leitura da SP por parte da professora/investigadora e depois por parte de alguns alunos, numa tentativa de captar a atenção para uma melhor interpretação do conteúdo. Após esta primeira leitura foram colocadas algumas questões aos alunos, fomentando novamente a interpretação, por fim solicitou-se a formulação de problemas para prosseguirem na resolução da SP.

Para além da observação participante pela professora/investigadora recorreu-se a três questionários diferentes, aplicados no final da implementação de cada uma das atividades e os resultados serviram, não só, para avaliar cada um dos três RED concebidos, mas também, para perceber o grau de satisfação dos alunos face ao trabalho do grupo e ao desempenho pessoal (atitudes e trabalho desenvolvido). Trata-se, assim, de um estudo de natureza qualitativa onde se privilegia a descrição e a interpretação dos dados observados e recolhidos, bem como as observações realizadas e vivenciadas.

5. Resultados

Os resultados, a seguir apresentados, incidem sobre três grandes eixos: o ambiente gerado; as interações estabelecidas entre os alunos no grupo, entre grupos e entre os alunos/grupos e a professora e os trabalhos produzidos. Optamos por apresentá-los de uma forma global, para cada situação-problema, não só na sala de aula (presencial) mas também *online* (wiki “Appemciencias”).

Relativamente à SP_1 “O caso do Tomás” o que se veio a verificar foi a falta de competências sociais dos alunos, nomeadamente: saber esperar pela sua vez para intervir; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças; escutar ativamente; resolver conflitos e partilhar ideias. A falta destas competências gerou alguns conflitos o que levou, por sua vez, à desmotivação e desinteresse nas tarefas, sobretudo nos alunos que do ponto de vista académico revelavam piores resultados. Verificou-se uma grande solicitação da presença da professora, por parte dos grupos, dadas as dificuldades na gestão do funcionamento, mas também pela pouca autonomia revelada face à concretização da tarefa proposta. As primeiras sessões implicaram, por parte da professora, uma grande gestão de conflitos e uma grande insistência na melhoria do desempenho dos alunos. A par destas dificuldades apontamos também o facto de existirem poucos computadores disponíveis para o trabalho com os alunos, dado que apenas dispúnhamos de um computador por grupo. Este aspeto foi também determinante para que existissem alguns conflitos entre os alunos e alguma desmotivação. Paralelamente verificou-se uma fraca adesão ao wiki e ao desenvolvimento das tarefas *online*.

O questionário aplicado, no final desta primeira atividade, e que incidiu sobre 4 grandes eixos, o trabalho centrado no aluno e o trabalho do grupo, o acesso/trabalho no wiki e a utilização de wikis para o trabalho colaborativo, permitiu verificar que a maioria dos alunos (80%) respondeu ter entendido o que era pedido na situação-problema 1. No que diz respeito ao item “desempenho do grupo” os resultados revelam que a maioria dos alunos (82%) afirmou gostar do grupo onde estava inserido, apesar da formação dos grupos ter sido feita de forma aleatória e não terem sido os alunos a escolher o seu grupo de trabalho. Relativamente à perceção dos alunos face à definição do problema a maioria defendeu que o seu grupo tinha conseguido definir o problema, o que vai em consonância com o que efetivamente aconteceu, e que foi publicado, nos espaços próprios pelos diferentes grupos. Contudo, a maioria dos grupos não apresentou discussão de ideias, nem a resolução do problema e não cumpriu os prazos de resolução da tarefa. No que se refere ao acesso ao wiki e ao trabalho efetuado no espaço criado 63% dos alunos tiveram dificuldade em aceder de forma autónoma ao wiki. Um dos motivos prendeu-se com o facto de terem escrito mal o seu endereço eletrónico o que levou a que não tivessem recebido os convites enviados pela professora/investigadora e outros porque não conseguiram perceber a linguagem de resposta ao acesso negado, dado que a linguagem do WikiSpace é o Inglês, ou porque se esqueceram da sua palavra-chave. Os alunos que conseguiram o registo sem grandes dificuldades foram acedendo e acompanhando o trabalho, dando os seus contributos para a resolução do problema, embora de uma forma muito tímida. Os casos onde se verificaram dificuldades no acesso foram resolvidos entre os alunos e a professora/investigadora. Contudo, nestes alunos notou-se um menor envolvimento na consecução da tarefa proposta.

No que diz respeito às perceções dos alunos face à organização da estrutura do wiki e à utilização desta ferramenta em trabalhos de grupo a maioria dos alunos manifestou contentamento face à organização do wiki “Appemciencias” e face à utilização deste tipo de ferramentas para desenvolver projetos e trabalhar em grupo referindo mesmo, num espaço de respostas livres do questionário, “gostei do wiki, está muito interessante e também muito criativo e organizado”, “acho um projeto inovador”.

Na situação-problema 2 “A Notícia do JN” os grupos, em ambas as turmas, foram dando o seu contributo, no wiki, de forma autónoma. Houve, ao longo do tempo destinado à tarefa, alguns contactos com a professora/investigadora através de *e-mail* e considerou-se pertinente haver sessões presenciais, em duas

aulas de Área de Projeto, de modo a que os grupos solucionassem eventuais dúvidas e se fosse fazendo um ponto de situação dos trabalhos. Como se estava a verificar uma fraca participação *online*, o trabalho, em sala de aula, permitiu que os alunos participassem e expressassem facilmente as suas ideias. Os seus contributos foram sendo fundamentados através das pesquisas realizadas nos “sites interessantes” e noutros disponibilizados pela professora na página do wiki e decorrente dos contributos colocados pelos alunos, bem como de pesquisas autónomas realizadas pelos próprios. Houve a preocupação de que todos os contributos fossem fruto das reflexões dos alunos, evitando-se o *copy e paste* de informações retiradas dos sites consultados, favorecendo-se a seleção da informação e a escrita por “palavras próprias”, o que implicou uma reflexão acerca do que se lê e do que se quer escrever. Embora com participações ainda pouco significativas, do ponto de vista quantitativo, os alunos foram mais intervenientes no wiki e, mesmo na sala de aula, as discussões dos pontos de vista foram mais fervorosas entre os elementos de cada grupo e foi notório um maior envolvimento na tarefa fase à situação-problema 1. Também com a professora/investigadora foram estabelecidas mais interações, sobretudo no wiki, pois na sala de aula procurou-se acompanhar os alunos nas suas dificuldades e dúvidas da mesma forma dedicada e atenta. No final houve a apresentação dos resultados à turma e a generalidade dos grupos optou pela produção de documentos com recurso ao *software* PowerPoint onde explicitaram todas as fases de resolução do problema formulado, bem como a sua proposta de resolução.

Os resultados do questionário aplicado referem que a maioria dos alunos (87,5%) respondeu ter entendido o que era pedido na situação-problema em estudo e a maioria (68,8%) salientou ter conseguido dar as suas opiniões junto dos seus colegas do grupo. No que se refere ao trabalho de pesquisa apenas 45,8% dos alunos afirmou tê-la feito e 62,5% dos alunos disse ter acedido ao wiki e ter dado o seu contributo.

Finalmente, a situação-problema 3 “A Desflorestação” foi implementada com ligeiras alterações face às duas anteriores, nomeadamente: foi totalmente desenvolvida nas aulas de Área de Projeto; no RED disponibilizaram-se os critérios de avaliação (tornando-os claros para alunos) e acrescentou-se uma calendarização, de modo a que os alunos não tivessem dúvidas face aos prazos; disponibilizou-se um contacto direto com a professora através do *email* ou do Skype (que entretanto surgiu como facilitador da comunicação síncrona). Outra alteração, que consideramos

pertinente, foi efetuada na folha de registos dos grupos no espaço referente ao problema formulado. Ou seja, inicialmente estava previsto apenas a formulação de um problema, mas com o decurso da implementação desta metodologia verificamos uma certa destreza por parte dos alunos para formularem problemas. Por outro lado, esta alteração também pretendia motivar os alunos menos participativos a dar os seus contributos, pois a alteração fazia referência a problemas formulados pelo grupo, os quais deveriam ser todos escritos, com o nome do responsável pela sua formulação, entre parêntesis. Após esse *brainstorming*, em pequeno grupo, havia a necessidade de optar por escolher o problema a ser solucionado.

Um aspeto interessante que gostaríamos de salientar nesta última SP prende-se com o facto do interesse crescente pela nova situação apresentada, mas também com a estratégia encontrada pelos alunos para colmatar a falta de computadores disponíveis em cada sessão. Houve, nas duas turmas, alunos que trouxeram o seu “Magalhães” para conseguirem ter acesso ao wiki, perfazendo 3 computadores por cada 5 alunos. Esta opção trouxe alguns constrangimentos iniciais [foi necessário formatar o acesso à internet nestes computadores e dotá-los da password de acesso à rede wireless da escola, entretanto já disponibilizada] mas o trabalho desenvolvido pelos alunos compensou os contratempos na sala de aula [e muitos minutos “perdidos”] e o empenho com que todos os elementos dos grupos demonstraram nesta última SP valeu todo o esforço despendido (da parte da professora, mas também dos alunos).

Se a SP_2 já tinha sido motivo de grande satisfação para os alunos, não só por se sentirem mais envolvidos na tarefa, mas por estarem mais familiarizados com a metodologia da APP e com o wiki, o que foi notório nos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, a SP_3 superou as expectativas da própria professora face ao esperado dos alunos. As participações no wiki foram mais expressivas, houve mais interação nos espaços destinados a todos os grupos, os alunos fizeram *upload* de imagens e textos recolhidos que depois transformaram em texto próprio. Os trabalhos finais foram muito para além do texto e das apresentações em PowerPoint e surgiram recolhas de opiniões dos alunos mais velhos, através da realização de um pequeno questionário, posteriormente trabalhado na disciplina de Matemática e inserido na Unidade Curricular de “Estatística”, houve também a criação de *flyer* para distribuir aos colegas da escola e produção de vídeos, que os alunos colocaram no wiki. Foi sem dúvida uma experiência muito enriquecedora para os alunos, como aliás foi descrito no questionário realizado no final da implementação desta SP.

Relativamente aos dados obtidos através desse questionário final (apenas disponíveis de uma das turmas) salientamos que a maioria dos alunos revelou: i) ter entendido o que era para fazer na SP_3 (80%); ii) ter achado a SP_3 interessante (90%); iii) ter conseguido formular um problema (85%); iv) ter conseguido dar as suas opiniões junto dos colegas do grupo (70%); v) ter conseguido aceder ao wiki e dar o seu contributo (80%); vi) ter mantido a curiosidade e a seriedade em todas as fases desta SP (75%) e vii) ter aceite o erro e corrigido o mesmo (75%). Há a referir que a maioria dos alunos “nem sempre” conseguiu escrever os resultados das pesquisas por palavras suas (50%) ou “não” conseguiu escrever os resultados das pesquisas por palavras suas.

Sistematizando, no que diz respeito ao ambiente gerado consideramos a estrutura/dinâmica da aula; o ambiente da aula e a utilização de recursos materiais. O que verificamos desde a primeira aula – que correspondeu à formação dos grupos até ao último dia de aulas – foi uma progressiva adaptação dos alunos ao facto de estarem em grupo, que inicialmente era alvo de alguma agitação e até mesmo a existência de alguns pequenos conflitos, entre alunos (geralmente pelo facto de não gostarem dos elementos do seu grupo), foi melhorando progressivamente. Os alunos perceberam que teriam que contribuir com ideias, sugestões e pesquisas para em conjunto chegarem a um resultado. Inicialmente verificava-se algum “acanhamento” em participar com as suas ideias e até mesmo com a formulação de questões mas, na maioria dos alunos, esse comportamento foi-se dissipando. Também foi notória a evolução dos alunos face ao cumprimento das regras de trabalho em grupo, a forma de estar e de fazer foi-se também modificando: *“A aula que gostei menos foi quando tivemos a situação-problema 1 porque era a 1ª aula e não estávamos habituados a trabalhar em grupo”*. De uma postura de “rebeldia” os alunos foram estando mais calmos, preparando o espaço para o trabalho, passaram a ir buscar os computadores de uma forma organizada (um por grupo definido na aula anterior): *“acho melhor trabalhar em grupo porque assim se temos uma dúvida sobre o trabalho eles [os colegas] podem-nos ajudar”*, *“gostei de trabalhar em grupo porque há mais e diferentes opiniões”*. O ambiente de trabalho foi sendo cada vez mais profícuo pois o ambiente passou a ser mais tranquilo e participativo por parte da maioria dos alunos *“professora nunca vi a minha turma tão calada e com todos a trabalhar”*, *“gostei muito destas aulas porque conseguimos aprender mais sobre os dentes, as doenças cardiovasculares e também a desflorestação”*. Relativamente à utilização dos recursos também se verificou que os alunos melhoraram as suas prestações e

contributos, não só na aula mas também em casa. O trabalho de escrita colaborativa proporcionado pelo wiki também foi sendo muito bem aceite pelos alunos à medida que iam desenvolvendo as tarefas: *“gostei de trabalhar no wiki, achei que foi uma ideia boa para o grupo falar ou discutir sobre os problemas”*, *“o que eu gostei nestas aulas foi trabalhar com os computadores”*. Na análise às diferentes páginas do wiki verifica-se uma significativa alteração no número e qualidade das participações dos alunos. De um modo geral, os acessos foram sendo feitos e os contributos bastante significativos, verificando-se mesmo que os alunos dominavam as tecnologias e conseguiam colocar nos seus espaços de trabalho os resultados do que pesquisavam (em termos de imagens e vídeos que consideravam importantes para o esclarecimento das suas dúvidas), mas também a colocação das suas produções finais, na maioria dos casos sem a ajuda da professora/investigadora.

As interações que se estabeleceram entre os alunos e entre estes e a professora/investigadora foram muito positivas e, progressivamente melhoradas, do ponto de vista do trabalho colaborativo. Inicialmente os alunos trabalhavam cada um por si e solicitavam frequentemente a presença da professora, sobretudo para gerir pequenos conflitos no grupo. Este comportamento foi, progressivamente, sendo alterado, na grande maioria dos casos. Verificamos que os alunos cada vez mais se adaptaram às regras do trabalho em grupo: saber ouvir, respeitar as opiniões dos colegas e participar ativamente: *“acho melhor trabalhar em grupo porque assim aprendemos a trabalhar com os nossos colegas”*. A professora teve essencialmente um papel de tutora, orientando o trabalho dos diferentes elementos do grupo, sugerindo locais de pesquisa (na internet e alguns livros e enciclopédias) e de coordenação das diferentes propostas de produtos finais das turmas, para que houvesse variedade nos produtos, não só do ponto de vista da conceção final dos trabalhos, mas também de participação de todos os alunos do grupo.

Os trabalhos produzidos tiveram uma notável evolução do ponto de vista da sua conceção. Enquanto na SP1 não se verificou a produção de trabalhos finais – dado que os alunos se limitaram a dar as suas respostas no wiki – o mesmo não se verificou nas SP2 e SP3. Na SP2 os grupos optaram pela apresentação dos resultados finais sob a forma de *PowerPoint*, todos eles elaborados pelos alunos, sem a ajuda da professora. Na SP3 verificou-se uma grande originalidade na apresentação dos resultados à turma, mas com uma preocupação diferente, face ao facto de ficarem disponíveis *online* no wiki. Assim, as produções finais dos alunos incidiram em

algumas apresentações em *PowerPoint*, cartazes digitais, vídeos e folhetos. Todos estes trabalhos estão disponibilizados no espaço respetivo a cada grupo, no wiki “Appemciencias”.

6. Conclusões

Os resultados apresentados ressaltam as potencialidades e condicionantes da implementação da APP e das TIC a este nível de escolaridade e apontam para um crescente envolvimento dos alunos face às atividades propostas, a uma melhoria das capacidades de trabalho em grupo, a uma efetiva participação dos alunos nas aprendizagens que realizam e nas produções finais dos trabalhos efetuados. Pelos dados apresentados e pela experiência vivenciada nas duas turmas, ao longo de um ano letivo, não temos dúvidas que este tipo de metodologia é passível de ser implementada, junto de alunos deste nível de ensino potenciando o ensino das ciências mais centrado no aluno o que leva a um envolvimento mais efetivo nas suas próprias aprendizagens. A APP e a utilização do wiki potenciou o desenvolvimento de competências de natureza diversa e pode apresentar-se como um método adequado às atuais exigências curriculares uma vez que ao privilegiar-se o trabalho em pequenos grupos, onde a colaboração se torna fundamental para resolver o problema, fomenta-se o gosto pela descoberta, pela pesquisa e pela partilha de informação e de saberes e favorece-se a comunicação.

O professor, orientador dos alunos ao longo do processo, deve ir fomentando e incentivando os alunos a participarem de forma dinâmica e assertiva numa tentativa de envolver todos os alunos nas tarefas propostas. Ao recorrer ao wiki terá um trabalho acrescido nesse acompanhamento, cuidado e atento, mas os resultados finais compensam todo o esforço despendido.

As escolas devem dotar o seu manancial tecnológico e informático com *hardware* e *software* atuais e em número suficiente de modo a permitir um melhor acesso a todos os alunos, pelo que o rácio pc/aluno deve ser menor do que aquele que se verifica na maioria das escolas.

Referencias

- Almeida**, 2007. *Concepção, Construção, Publicação e Validação de um Site Promotor do Trabalho Experimental no 1º Ciclo*. Dissertação de mestrado não publicada. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Cachapuz**, A., Praia, J. & Jorge, M. (2002). *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Chagas**, I., Pereira, G., Rebola, F., Mourato, D., & Faria, C.(2009). *Aprendizagem por problemas: Um método centrado no aluno e promotor do trabalho colaborativo*. Workshop apresentada no XIII Encontro Nacional de Educação, Castelo Branco.
- Galvão**, C., Reis, P., Freire, S., & Faria, C. (2011). *Ensinar ciências, aprender ciências*. Porto: Porto Editora
- DEB (2001)**. *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Delisle**, R. (1997). *Como realizar a aprendizagem por problemas*. Cadernos do CRIAP. Lisboa: ASA Editores S.A.
- Leite**, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Local?: Edições ASA
- Neves**, I., & Morais, A. (2006). Processos de recontextualização num contexto de flexibilidade curricular – análise da actual reforma das ciências para o ensino básico. *Revista de Educação*, XIV (2), 75-94.
- Roldão**, M.C. (2000). O currículo escolar: da uniformidade à contextualização: campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, IX (1), 81–89.
- Savery**, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35, 31-38.
- Vieira**, R., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem: O questionamento promotor do pensamento crítico*. Lisboa: Editorial do Instituto Piaget

Students engagement in school and guidance activities

Hélia Moura

DGE, Portugal

helia.moura@dge.mec.pt

Graça Breia

DGE, Portugal

graca.breia@dge.mec.pt.

Edgar Pereira

Cercica, Portugal

edgar.pereira@cercica.pt;

Isabel Henriques

*Agrupamento de Escolas do Fundão,
Portugal*

isabelhenriques@esfundao.pt;

Paulo Fonseca

*Agrupamento de Escolas Tomaz Pelayo,
Portugal*

paulo.fonseca.estp@gmail.com

Abstract

The concept of student's engagement in school (SES) has been the focus of the debate concerning academic success and school dropout. The aim of this study is to analyse the relation between student's engagement in school and their participation on guidance activities. Our sample consisted of 853 high school students from both genders who attended different schools. Data was collected using *Students Engagement in School – a four dimensional scale* (Veiga, 2013) and *Career Exploration Scale* (Taveira, 2000).

Analysis of the results showed differences in students' engagement level according to their participation on guidance activities – students who had guidance versus students who had not, the later showing lower engagement –, as well as statistically significant correlations between engagement and career exploration.

Key words: students' engagement in school, school guidance, career exploration

1. Framework

1.1 Students' engagement in school

The concept of student engagement in school has become increasingly more important in the discussion about academic success and early school leavers (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Taveira, 2000; Veiga, 2013; Veiga et al., 2012; Vourinen & Watts, 2012). In current literature, engagement in school appears as the centripetal force of students to school, their degree of compromise and attraction towards it as well as their motivation to learn (Simon-Morth & Chen, 2009; Veiga et al., 2012).

Although there is general agreement about multidimensionality we can find a difference on the dimensions that comprise it. Authors such as Reschly & Christenson (2006) identify the following dimensions: behaviour, academic, psychological and cognitive. Reeve & Tseng (2011), however, give students a pro-active role introducing personal agency. Personal agency is seen as the way students intentionally add value to what they learn.

Aspects related to academic engagement are the completion of homework, the degree of participation in class, the uptake of tasks proposed by teachers and attendance. The dimension concerning behaviour is related to extra-curricular activities, absence of disruptive behaviours, acceptance of school norms and rules (Fredricks et al., 2004; Veiga, 2012).

The cognitive dimension refers to the students personal investment (Ainley, 1993), as well as strategies of self-regulation and positions towards learning (Fredricks et al., 2004); it shows in perceptions and beliefs about the self, school and peers, including self-efficacy beliefs, academic motivations and goals (Jimerson et al., 2003). An emotional dimension has to do with the degree of identification with school (Skinner & Belmont, 1993; Voelkl, 1997), encompassing emotional reactions raised by peers,

teachers and other elements within school. Research by Finn (1993) shows there is a strong association between students' engagement and academic performance. A conclusive relation between engagement and dropout was also found by Henry, Knight and Thomberry (2011).

According to Appleton, Christenson & Furlong (2008) both cognitive and emotional engagement are associated to internal factors, such as self-regulation, personal goals, autonomy and identity, as well as a sense of belonging and compromise towards the school.

The role that students' "personal agency" takes on academic results reinforces the need for every professional that is involved within an educational framework to give students' their own voice as "active partners of adults in the context of their own education and in the taking of decisions related to academic and social contexts" (Joselowsky, 2007, p. 261).

The relation between students' engagement and motivation is well expressed in literature, even though it is subject to debate and research. Engagement has been described as energy in action; an interaction between a subject and an activity (Russell, Ainley, & Frydenberg, 2005). Such a construct is seen as a manifestation of motivational actions under course (Skinner, Kindermann, Connel e Wellborn, 2009 in Wentzel, K., & Wigfield, 2009), including the start of motivated actions but also their continuity when obstacles appear.

These concepts are referred in several studies, underlining the importance and promotion of students' engagement in school and associating it with higher academic success, better behaviour and early school leaving prevention.

1.2. Guidance within an educational context

In Europe, increasing importance has been given to guidance as a way of promoting academic success and preventing early school dropout. Consequently, guidance is one of the tools which will enable to achieve the goals of the 2020 Strategy. EU Council's Resolution of November 21st, 2008, envisions guidance as a continuous process which enables citizens of any age and at any stage to determine their capacities, competences and interests, to take academic decisions as well as work related ones and, as a whole, to manage their path in education, training and at work, these being the contexts in which they can acquire and use their capacities.

This vision alters the former paradigm underlying guidance as a punctual intervention both in time and in context. Guidance has now a much wider scope, going much farther the support in one decision making and focusing as making young people managers of their educational and professional pathway. Activities of career exploration are fundamental so that young people generate a better knowledge of self and of their environment, assuming an intentional action of the individual upon him/herself and his/her context based in beliefs and cognitions.

Research has shown that implementing guidance activities within an educational context has positive effects in students' engagement in school and also in preparing citizens for today's transitions which characterize the educational and professional path.

Morris et al (2000) concluded that guidance activities contributed to reduced early school dropout, rising motivation and better academic results. Carey and Dimmitt (2012) also found a positive relation between academic results and guidance programs.

A longitudinal study by Bimrose et al.(2008) says that guidance interventions are seen as very useful by subjects, especially for their support in positive transactions in a professional market characterized by being unpredictable. This research reinforces the importance that guidance in an educational context represents for citizens who therefore respond in a more positive way to challenges.

Reviewed literature also claims that structured environments which enhance learning are facilitators of career exploration and thus of decision taking, whether we speak of family contexts (Schunk & Mullen, 2012; Schunk & Pajares, 2009) or school (Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007; Ryan & Patrick, 2001).

Guidance can, therefore, contribute in an effective way to give young people the necessary strategies for the exercise of their full citizenship (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Sultana, 2008; Taveira, 2000; Hooley, T. 2013, Veiga, 2013; Veiga et al., 2012; Vourinen & Watts, 2012).

1.3. Career exploration

Career exploration has been understood as a category of exploratory behaviour, being considered a key process of vocational development (Taveira, 2000). The process of career exploration and factors which influence it has been described by

several authors (Blustein, 1992; Jordaan, 1963; Stumpf, 1983). Involvement in career exploration activities has also been approached in different perspectives, motivation being the factor which seems to offer a better explanation (Bluestein, 1988).

Nowadays, exploration is considered to be the psychological process sustaining research and information process activities as well as testing hypothesis about oneself and the surrounding environment in pursuit of vocational aims (Taveira, 2000). Exploration may characterize experimental behaviours or symbolic activity, and be originated by internal or external stimuli (Taveira, 2000).

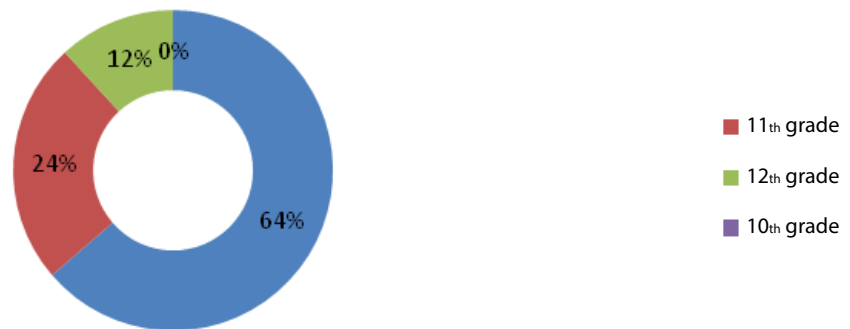
Actual research suggests that exploration may occur in any age or developmental stage, being conceived as a lifelong process, as a way of the individual dealing with career transitions and the several roles one must play (Blustein, 1997; Flum & Blustein, 2000). Therefore, it is an adaptive mechanism which helps individuals to manage the quick changes of today's labour market (Blustein, 1997) and it includes a whole set of activities, not only the search for information (Blustein, 1992). Nevertheless, the value of exploration activities as a learning process about oneself and the world does not show itself in the same way towards everyone. We must account for every subject and context specific natures (Taveira, 2000).

2. Method

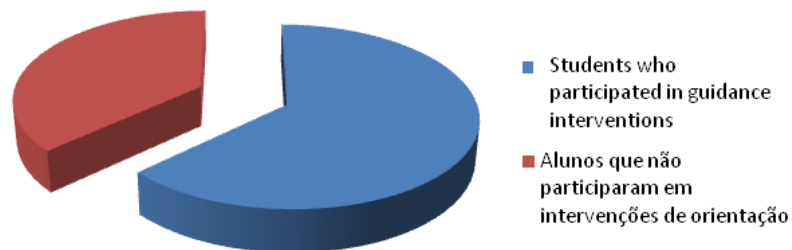
2.1. Participants and procedure

The sample consisted in 853 high school students, both genders – 427 boys (49,8%) and 431 girls (50,2%) – attending schools in several regions and from the following school years: 10th grade (543 students; 63,7%), 11th grade (209 students; 24,5%), 12th grade (101 students; 11,8%). Out of the total, 539 students (63,1%) have attended guidance activities while 351 (36,9%) did not. The data collection was mainly made online: students responded to the survey on school computer.

Number of students by school year



Participation in guidance activities



2.2. Instruments

The following scales were used to gather data: *Engagement of Students in School Scale* and *Career Exploration Scale*.

Student Engagement in School-Four-Dimensional Scale (SES-4DS; Veiga, 2013). This new measure consists of 20 items. For each item, the responses were quantified on a Likert-type scale ranging from 1 (total disagreement) to 6 (total agreement). The validation study sample included 685 students attending middle and high schools from various regions of Portugal, including Lisbon area. An exploratory factor analysis (using principal components extraction with varimax rotation) revealed four dimensions of engagement in school: cognitive – 5 items (e.g., “When writing my work, I begin by making a plan for drafting the text”), affective – items (e.g., “My school is a place where I feel excluded”), behavioral – 5 items (e.g., “I am absent from school without a valid reason”) and agentic – 5 items (e.g., “During classes, I put questions to the teachers”). The four factors explained 57.91% of total variance

in item scores. For different groups of students, values of internal consistency ranged from .70 to .87. Evidence for convergent validity is provided: significant correlations with scores on The Student Engagement in School Scale (SESS; Lam et al., 2014). The four-latent factor structure was replicated in three independent samples of Romanian high school students. In these studies, the scale items were presented grouped by dimensions, the first items of the cognitive dimension, then those of affective, then behavioral, and then the later agency.

In the present study, the items were intercalated: the first item belongs to the cognitive dimension, the second item to the affective dimension, the third to the behavioral and the fourth to the agency dimension, and so on. An exploratory factor analysis (using principal components extraction with varimax rotation) revealed the same four dimensions of engagement with the same items.

Career Exploration Scale (Taveira, 2000). Version with two dimensions of exploration: Environment Exploration, Alpha 0.57, and Self Exploration, Alpha 0.81. Other elements can be found in Taveira (2000).

3. Results

To analyze the results we used SPSS-PAWS19. Analysis of the results allowed us to find differences in engagement due to educational guidance. Students who had guidance showed a higher engagement compared to those who did not have guidance (Table 1). This was only non-existent in the emotional dimension. Positive and statistically significant correlations were found between the dimensions of students' engagement in school and those of career exploration (Table 2). In detail, we can also observe that the items of students' engagement in school scale and the items of career exploration have significant relations, as expected (Table 3).

Table 1. Differences in engagement, considering educational guidance - students who had guidance versus those who did not.

Dimensions of engagement	Guidance	N	Average	DP	t	Sig.
Cognitive	Yes	539	18,2690	4,10322	4,825	,001***
	No	315	16,8000	4,59867		
Behaviour	Yes	539	26,3692	3,44568	2,513	,012**
	No	315	25,7302	3,81335		
Emotional	Yes	539	24,9833	4,25944	,811	,418ns
	No	315	24,7270	4,78071		
Personal Agency	Yes	539	18,8646	4,82811	2,877	,001***
	No	315	17,8349	5,39917		
Total	Yes	539	88,4861	11,01643	4,249	,001***
	No	315	85,0921	11,66987		

Key: Guidance: yes – students who have had guidance; no – students who did not have guidance.

*p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Table 2. Correlations between the results in engagement dimensions and environment exploration (ExMe) and self exploration (ExSi)

SES Dimensions	EpMe	ExSi
Cognitive	,329**	,409**
Emotional	,191**	,256**
Behaviour	,072*	,071*
Personal Agency	,275**	,400**
Total	,339**	,463**

* p<0.05; ** p<0.01

Table 3. Relations between the results in items pertaining to engagement and items pertaining to exploration — of the environment (Ex1, E2, Ex3) and of the self (Ex4 - Ex8)

Items in Engagement	Ex1	Ex2	Ex3	Ex4	Ex5	Ex6	Ex7	Ex8
01. When writing my work, I begin by making a plan for drafting the text.	,227**	,199**	,188**	,226**	,115**	,159**	,154**	,143**
02. My school is a place where I feel excluded. (R)	-,062	-,025	-,021	-,029	,130**	,080*	,029	,036
03. I am absent from school without a valid reason. (R)	-,028	,046	,053	,022	,076*	,069*	,092**	,006
04. During class, I ask questions	,148**	,145**	,155**	,216**	,239**	,145**	,161**	,236**
05. I try to connect what I learn in one discipline with what I learn in others.	,154**	,173**	,197**	,291**	,279**	,211**	,202	,246**
06. My school is a place where I make friends easily.	,151**	,110**	,118**	,152**	,078*	,042	,137**	,142**
07. I am absent from classes while in school. (R)	,009	,090**	,093**	,038	,054	,057	,059	,023
08. I tell the teacher what I like and what I don't like.	,119**	,222**	,200**	,188**	,261**	,168**	,208**	,225**
09. I spend a lot of my free time looking for more information on topics discussed in class.	,158**	,222**	,213**	,239**	,234**	,231**	,144**	,201**
10. My school is a place where I feel integrated.	,083*	,033	,075*	,133**	,105**	,027	,091**	,162**
11. I deliberately disturb classes. (R)	,019	,059	,043	,003	-,002	,030	,091**	,023
12. I let my teacher know what I'm interested in .	,199**	,222**	,222**	,252**	,241**	,211**	,248**	,232**
13. When I'm reading, I try to understand the meaning of what the author wants to transmit.	,168**	,199**	,202**	,296**	,218**	,218**	,175**	,284**
14. My school is a place where it seems to me that others like me.	,105**	,109**	,104**	,169**	,065	,074*	,135**	,152**
15. I am rude toward teachers. (R)	,035	,105**	,055	,016	-,009	,050	,080*	,003
16. During class, I express my opinions	,123**	,150**	,159**	,229**	,225**	,149**	,194**	,209**
17. I review my notes regularly, even if a test is not coming up.	,230**	,218**	,248**	,255**	,153**	,183**	,122**	,165**
18. My school is a place where I feel alone. (R)	,071*	,134**	,119**	,084*	,008	,107**	,013	-,061
19. I am distracted in the classroom. (R)	-,071*	-,054	-,024	-,066	,006	,041	,068*	,056
20. I offer suggestions about how to make the class better	,185**	,200**	,228**	,256**	,179**	,238**	,240**	,223**

Nota. (R) reversed items. * p<0.05; ** p<0.01

Career Exploration Scale (Items):

Ex1. Over the past three months, I obtained information about the kind of jobs related to the area that I want to enter.

Ex2. Over the past three months, I talked to people skilled in the professional area that interests me.

Ex3. Over the past three months I obtained information about job opportunities in the area I want to follow.

Ex4. Over the past three months, I realized the importance of my personal history for my professional future.

Ex5. Over the past three months, I thought of my past school life.

Ex6. Over the past three months, I compared my career options with the expectations of my family.

Ex7. Over the past three months, I compared to my educational and professional options with those of my colleagues.

Ex8. Over the past three months, I imagined myself in the various professions that I have been considering.

4. Conclusions

The results are consistent with those found in similar studies which emphasize the importance of the development of guidance activities throughout the educational process.

Students' engagement has indeed an important role in promoting academic success as well as in preventing early school dropout (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Sultana, 2008; Taveira, 2000). Reviewed literature reveals consensus as to engagement encompassing several elements such as cognitions, emotions and behaviours (Fredricks et al., 2004; Jimerson, Campos, & Greif, 2003), all of these susceptible to predict different effects and also of being influenced by different personal factors (e.g., career exploration school year, gender, cognitive strategies, concept of self, wellbeing and coping) and environmental ones. Students' engagement is becoming increasingly important also due to associations with better academic results (Finn, Pannozzo, & Voelkl, 1995; Li, Bebiroglu, Phelps, Lerner, & Lerner, 2008; Marks, 2000).

The results of this study show the importance of guidance in an educational context and allow us to think that promoting career exploration is also a way of promoting students' engagement in school since the various items of exploration are related with the items of engagement. Students' engagement in school is, therefore, a suitable answer for the problems affecting schools and something to bear in mind while preventing patterns of problematic behaviour within the school environment.

This research also underlines the importance of promoting career exploration as well as the engagement of students in school as privileged means which may

contribute to the challenges set by the 2020 Strategy. It is clear that students' engagement in school has an important role in promoting academic success and in preventing early school dropout (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Sultana, 2008; Taveira, 2000; Veiga, 2013; Veiga et al., 2012; Vourinen & Watts, 2012).

The advantages associated with psychology services and guidance available at schools and with their planned interventions both in career exploration and in students' engagement are demonstrated by the results of this research. Further studies concerning students attending different school years may contribute to deepen these results and also to explain the absence of significant differences in the emotional dimension of the students with and without guidance.

References

- Ainley, M.** (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 85, 395-405.
- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M.** (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Bimrose, J., Barnes, S-A. & Hughes, D.** (2008). *Adult Career Progression and Advancement: a Five-Year Study of the Effectiveness of Guidance*, Coventry/London: Warwick Institute for Employment Research/Department for Innovation, Universities and Skills
- Carey, J. & Dimmitt, C.** (2012). School counseling and student outcomes: summary of six state-wide studies. *Professional School Counseling*, 16(2): 146-153.
- Finn, J. D.** (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center of Educational Statistics.
- Henry, K., L., Knight, K., & Thornberry, T.** (2011). School Disengagement as a Predictor of Dropout, Delinquency, and Problem Substance Use During Adolescence and Early Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 156-166.
- Hooley, T., Marriott, J. & Sampson, J.P.** (2011). *Fostering College and Career Readiness: How Career Development Activities in Schools Impact on Graduation Rates and Students' Life Success*. Derby: International Centre for Guidance Studies.
- Joselowsky, F.** (2007). Youth engagement, high school reform, and improved learning outcomes: Building systemic approaches for youth engagement. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 91, 257-276.

- Li, Y., Lynch, A., Kalvin, C., Liu, J., & Lerner, R. (2011).** Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4) 329–342.
- Morris, M., Rudd, P., Nelson, J. & Davies, D. (2000).** *The Contribution of Careers Education and Guidance to School Effectiveness in “Partnership” Schools*. London: Department for Education and Employment.
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011).** Agency as a fourth aspect of students’ engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.05.002.
- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006).** Promoting successful school completion. In G. Bear, & K. Minke (Eds.). *Children’s needs—III: Development, prevention, and intervention* (pp. 103 – 113). Bethesda: National Association of School Psychologists.
- Ribeiro, S., Moura, H. (2011).** A Orientação no Serviço Público de Emprego- Evolução e Desafios. *Revista Formar*, p.4-11.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993).** Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009).** Peer and Parent Influences on School Engagement among Early Adolescents. *Youth & Society*, 41 (1), 3-25. Retirado de yas.sagepub.com
- Sultana, R.G. (2008)** From Policy to Practice: A Systemic Change to Lifelong Guidance in Europe. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Taveira, M.C. (2000).** Exploração e Desenvolvimento Vocacional de Jovens – Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional. Braga Universidade do Minho.
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J. (2009).** Adolescents’ Self-Concordance, School Engagement, and Burnout Predict Their Educational Trajectories. *European Psychologist*, 14 (4), 332-341.
- Veiga, F.H. (2013).** Envolvimento dos Alunos na Escola: Elaboração de Uma Nova Escala de Avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD*, 1(1), p. 441-450.
- Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S. (2012).** Students’ engagement in schools: differentiation and promotion. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito (Eds.), *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Voelkl, K. E. (1997).** Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294–318.
- Vourinen, R., Watts, A. (2012).** Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit.

The Role of Life-skill-Programs for school engagement: Results of an austrian pilot-study implementing lions-quest

Marlies Matischek-Jauk

*University of Teacher Education Styria
(Austria)*

marlies.matischek-jauk@phst.at

Hannelore Reicher

University of Klagenfurt (Austria)

hannelore.reicher@aau.at

Framework and Objective: During the last years life-skill-programs and whole school approaches for health-promotion were increasingly implemented in schools. These programs focus on strengthening positive behavioral norms and on teaching social-emotional competency skills. Several life-skill-programs have been developed and evaluated positively. One of these programs is Lions-Quest (the German version “Erwachsenwerden”) based on the American Lions-Quest program “Skills for Adolescence”. This multi-component program targets students in grades 5 to 8 and is conducted by instructed and certified Lions-Quest-teachers as a classroom curriculum. The program consists of 70 interactive, student-focused lessons dealing with conflict and stress management, social and emotional competences, positive peer relationship, communication skills, self-efficacy, and personal qualities. In the context of “increasing students’ engagement” the program goals underline the importance of creating positive learning environments with high expectations for appropriate behavior and meaningful involvement.

Methodology: In Austria, more than 600 schools implemented the Lions-Quest program between 2005 and 2012. The research objective of our study is to conduct a long-term evaluation-study (years 2012 to 2015) in an Austrian state. The research design combines quantitative and qualitative methods including students’ questionnaires with standardized scales; teachers’ self-reports as well as structured

interviews with head-teachers and Lions-Quest-teachers. 411 pupils (aged 9 to 15 years) from 16 classes and 3 different schools participate in this longitudinal study. 224 pupils are participating in the Lions-Quest-program; they are compared to the 187 pupils in control classes.

Results: The results of the students' perspective on well-being, school-climate and school-engagement at the baseline and after the first implementation year are reported. The results are discussed with regard to school interventions on the personal, interactive and organizational level.

Conclusion: Primary objective of this quasi-experimental pre-post measurement design is analyzing the role of Lions-Quest for enhancing personal skills, but also school-engagement and motivation of students.

Preparation of youth for productive and meaningful participation in our society begins with the promotion of students' engagement in school and learning.

Keywords: life-skill-program, health promotion, positive learning environments, school-climate

1. Framework and aims of the pilot-study

“Effective Schools are engaging schools” (Department of Education and Early Childhood Development, 2009, p. 5). Fostering school engagement has become an interesting and important aspect. Students and teachers can only reach their full potential, when they feel healthy and satisfied and when there is a positive school culture to support them in teaching and learning.

During the last years life skill-programs and whole school approaches for health promotion were increasingly implemented in schools (Unterweger et al., 2011, p.57; Education Development Center, 2011) and are known as most consistently and effective strategy (Jane-Llopis et al, 2005). These programs focus on strengthening positive behavioral norms and on teaching social-emotional competency skills. Several life-skill-programs have been developed and evaluated positively. A meta-analysis based on 213 studies and more than 270,000 children points out the potentials of social and emotional learning programs (SEL): Compared to control groups SEL participants demonstrated significantly improved social and emotional skills, attitudes, behaviors and academic performance (Durlak et al., 2011). One of these programs is Lions Quest.

Lions Quest programs have been evaluated several times and seem to have positive effects on students' engagement. However, long-term evaluations are needed (Handerson&Tilbury, 2004, p. 49). In this pilot-study, a mixed methods-design combines classical pre-post measurements with qualitative data to explore more about subjective impressions of students, teachers and head teachers about the effectiveness of the program.

It is discussed in several studies, that health promotion programs should be fully implemented. Reicher (2010) underlines important aspects regarding issues of implementation. Research literature provides useful evidence-based information – but we have to try to close the gap between research and practice (Reicher, 2010, p. 236). Furthermore, there is a “lack of evaluation and research findings to address questions regarding implementation and effectiveness” (Henderson & Tilbury, 2004, p. 6). In this study, a preliminary short view on several implementation protocols of Lions Quest teachers showed that the implementation factor differs from school to school and from class to class. Therefore, the aim of this study is to focus on the natural school setting. Let us have a look at specific working conditions for teachers and how (intensity, quantity, quality) they can implement the Lions Quest program. Furthermore, there is the need to look for the intended impact on young people and school-climate under such more or less ideal conditions.

Offering a meaningful and effective EBI – evidence-based intervention – includes looking at the specific school setting. The program must fulfill appropriate needs, assets, and resources to make the EBI useful for the students (Education Development Center, 2011, p. 9). Clarke and colleagues argue that the context matters in program implementation and that there are different levels of implementation in each school, depending of the school culture (Clarke et al., 2010). This study investigates if students' needs and the aims of the Lions Quest program are matching.

“The professional development of teachers is a critical component to whole-school approaches” (Handerson & Tilbury, 2004, p. 22). Lions Quest teachers play an important role when implementing Lions Quest programs. However, some research indicates that what teachers do in practice is not always aligned with the participatory pedagogical approach advocated by the literature or by the programs instructions. This study investigates the contributive aspects of teacher workshops and support meetings to implementing the Lions Quest program in a professional way.

2. The Lions-quest program “Skills for Adolescence”

“Lions Quest programs engage families, schools, and community members in working together to increase the protective factors that promote young people’s healthy development and reduce those factors that put children at risk for problem behaviors” (Lions Quest Evaluation report, p. 1).

The German Lions-Quest-program “Erwachsenwerden” is an adopted version of the American Lions-Quest-Program “skills for adolescence” (www.lionsquest.org). This multi-component program targets students in grades 5 to 8. It is conducted by instructed and certified Lions-Quest-teachers as a classroom curriculum (Lions Clubs International Foundation, 2012). The program consists of 70 interactive, student-focused lessons dealing with conflict and stress management, social and emotional competences, positive peer relationship, communication skills, self-efficacy, and personal qualities. The program is research-based and aims to offer lessons in an appropriate and comprehensive way through guided skill practice, discussions, and service-learning. The students were engaged to apply the skills they learned in every day’s life (Lions Quest Evaluation report, p. 2).

In the context of “increasing students’ engagement” the program goals underline the importance of creating positive learning environments with high expectations for appropriate behavior and meaningful involvement. The CASEL – Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning – has selected the program as exemplary (www.casel.org). Furthermore, the American “Skills for Adolescence”-program is listed on the NREPP - National Registry of Evidence-Based Programs and Practices (www.nrepp.samhsa.gov). Research reports point out interesting impacts on students’ efforts and communities by working with Lions Clubs or other agencies providing supportive structures (Laird, 2009, p. 5).

In Austria, there has been an increasing demand of Lions Quest programs during the last years. 611 schools of different types implemented the program in the years 2005-2012. Until the year 2012, 2093 teachers were trained in workshops to use the Lions Quest program (www.lions.at).

In this research project, the certified Lions Quest teachers chose appropriate lessons for their classes and run the program for 2-3 years. The local Lions provide two supportive workshops per year for the Lions Quest teachers and additionally, program materials for students, teachers, and parents.

3. Research design

The research objective of our study is to conduct a long-term evaluation-study (2012-2015) in a state of Austria called “Styria”. The sample consists of 419 students (aged 9 to 15 years) of 16 classes and three schools. The students are divided into two groups: the training-group which consists of 224 students. They participate in the Lions Quest program. And the control group with 187 students. This group is not involved in activities and lessons targeting life skills.

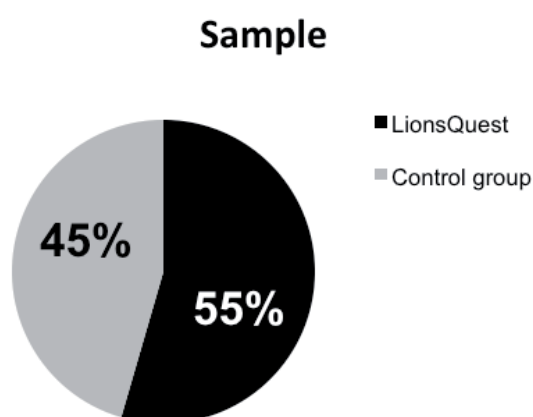


Figure 1 — Description of the sample: Frequencies of Lions Quest-group and control group

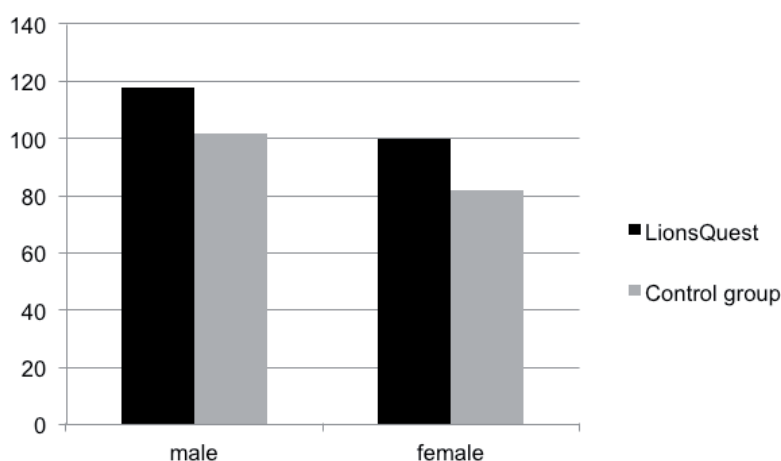


Figure 2 — Description of the sample: Frequencies of male and female students in Lions Quest-group and control group

Our research design combines quantitative and qualitative methods, such as:

- Students' questionnaires with standardized scales (started 09/2012)
- Teachers' implementation protocols (started 09/2012)
- Students' sessions - learning management system „moodle“ (02-07/2013)
- Students' focus groups (planned 2014)
- Structured interviews with teachers and head-teachers (planned 2014)

Although the project is in progress, preliminary results of the students' questionnaire after the first implementation year of Lions Quest are reported. Following figure 3 shows the research design of the quantitative part of this study.

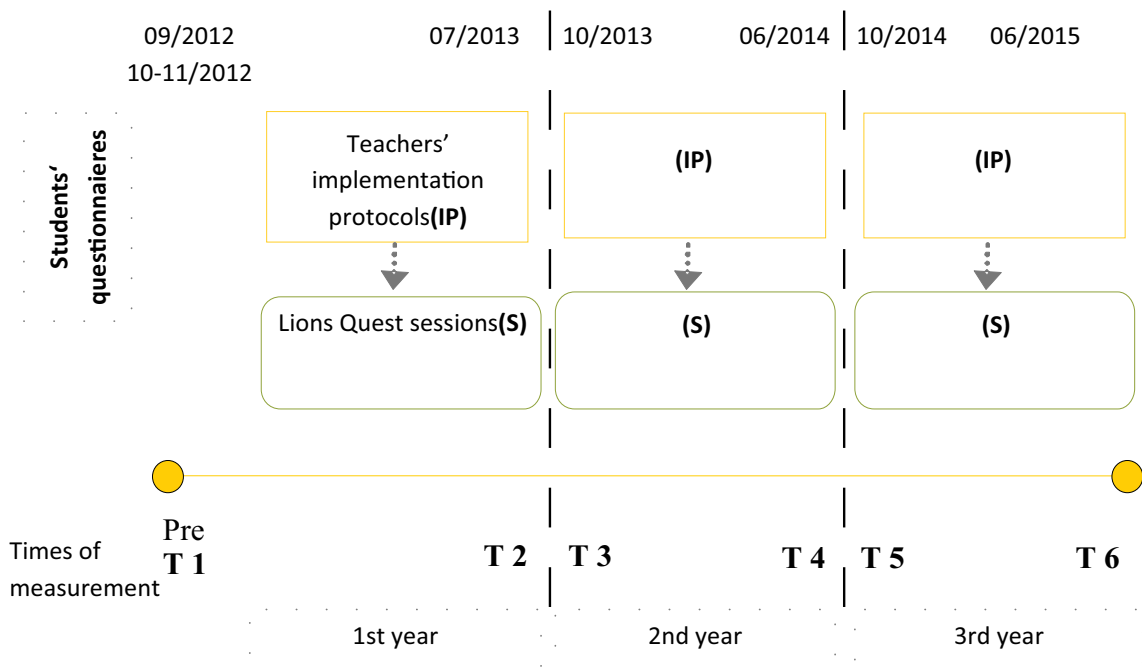


Figure 3 — Overview of the quantitative research design (students' questionnaires)

The following instruments were utilized for this study: The scale “**ALS**” (Schauder, 2011) measures quality and quantity of self-esteem of children and adolescents (aged 8 to 15 years). In this study, two subscales (school and leisure time), each 18 items, were used. The “**LFSK**” (Eder & Mayr, 2000) is another German scale to prove school and class atmosphere in grades 4 to 8. It consists of 42 items, composed of 14 elements and 2 dimensions. The “**FEPA**” (Lukesch, 2006) rates empathy, prosociality and aggression of adolescence. The students also completed the “**SDQ**” (Goodman, 1997) that measures emotional symptoms, behavioral problems, peer

relationship and prosocial behavior. The final measure asked for aspects of well-being in school (Hascher, 2004). The students completed the self-administered questionnaire in autumn 2012 (pretest, T1) and in July 2013 (T2). The teacher implementation protocols are not finished yet and they are not considered in this paper.

Table 1 – Students' Questionnaire Scales

SCALE	AUTHOR(S)	SELF-REPORT MEASURES
ALS – Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche	Schauder (2011)	self-esteem of children and adolescents
LFSK – Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima	Eder & Mayr (2000)	school and class atmosphere
FEPA – Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggression	Lukesch (2006)	empathy, prosociality and aggression
SDQ – Strengths & Difficulties Questionnaires	Goodman (1997)	emotional symptoms, conduct problems, hyperactivity/inattention, peer relationship problems, prosocial behavior
Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule	Hascher (2004)	well-being in school

4. Results

Although this study is still ongoing, some selected preliminary findings of the students self report will be reported in this paper. The following results are based on the pre post measurement after the 1st year of lions quest sessions (see *figure 3*).

We found out that there is a significant strong correlation between the self-estimated school-achievement and the satisfaction with the school in the end of the year ($r=.55^{**}$; $p<.01$). The correlation gets even stronger in the lions quest-group ($r=.61^{**}$) than in the control group ($r=.54^{**}$).

Looking for dimensions of school and class atmosphere a t-test was analyzed concerning differences in means (see table 2). In the pretest the Lions Quest-group (LQ) shows higher scores in the dimensions learning community and class atmosphere. Furthermore, these students report lower scores in rivalry and disturbing behavior and in social and performing pressure than the control group. In the end of the school-

year there is a similar situation. Additionally, Lions-Quest-students report significant *more* satisfaction and *higher* individual well-being than the control group. There seem to be positive effects in the Lions Quest-group, after one year of systematic life skill learning.

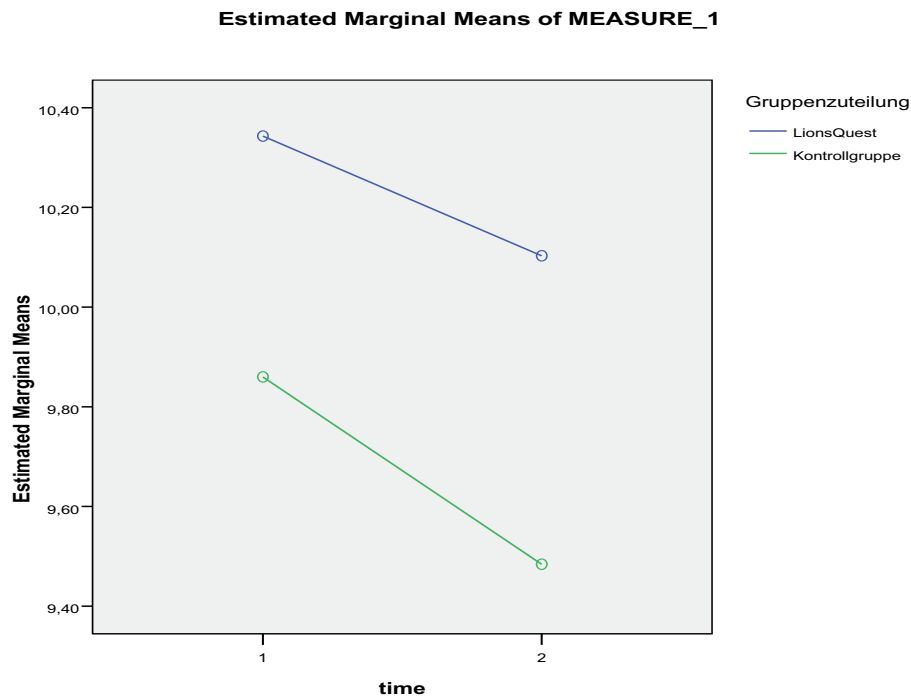
Table 2 – School and class atmosphere – Results of the questionnaire-T-test comparing Lions-Quest and control group

	Learning Community	Students Satisfaction	Rivalry & Disturbing Behavior	Social & Performing Pressure	Class Atmosphere	Individual Well-Being
T1 pre	p<.001 LQ ↑	n.s.	p<.000 LQ ↓	p<.020 LQ ↓	p<.003 LQ ↑	n.s.
T2	p<.000 LQ ↑	p<.001 LQ ↑	p<.000 LQ ↓	p<.005 LQ ↓	p<.000 LQ ↑	p<.000 LQ ↑

The analysis of variance with repeated measures was counted for the dimension learning engagement. Results show a significant main effect on time and between the Lions-Quest and control group (table 3). The graphs in figure 4 show the means at the pre and post measurement. Lions-Quest-students (blue line) seem to have higher scores at the baseline. Although the Lions-Quest-group stays on a higher level - The school engagement decreases till the end of the school-year – this fact can be noted for both groups. But how can these results be explained? However, learning engagement-scores seem to depend on the time of measurement. The baselines' questionnaire was offered during the first days of the new school year. This was absolutely necessary for two reasons: Firstly, it was the best time to start with this new project in the view of the schools itself. Secondly, there was a need to collect the baseline-data *before* the lions quest program had started. Teachers and head teachers prefer to use first Lions-Quest lessons in particular at the beginning of the school year to facilitate the class climate and social relationships. The second time of measurement (T2) took place in the last days of the school year. The decline of engagement scores is quite comprehensible because of the potential strenuous school year just a few days before.

Table 3 — Analysis of variance of the dimension learning engagement

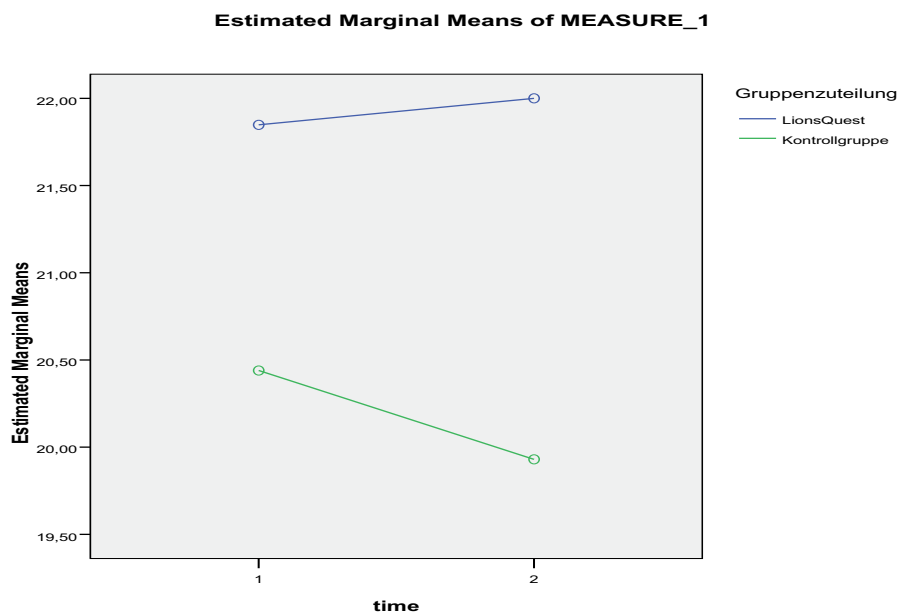
	Time	Time X Lq/Cg	Lq/Cg
F	5,493	0,266	7.232
p	.020**	n.s.	.007***

**Figure 4** — Dimension learning engagement: Means at T1 and T2 for lions quest and control group

The dimension „learning community“ combines the subscale „community“ and „learning engagement“. The analysis of variance shows a significant group-effect (table 4). Lions-Quest-students (blue line) rated higher scores in the pre and post measurement than control-group-students (figure 5). Jones (2012) points out that the “key” to achieving success is in advancing and improving the students’ self-concept and confidence by building relationships within an intellectually safe classroom community (Jones, 2012, p. 59). Learning communities seem contribute largely to students’ engagement.

Table 4 — Analysis of variance of the dimension learning community

	Time	Time X Lq/Cg	Lq/Cg
<i>F</i>	0,628	2,332	22,234
<i>p</i>	<i>n.s.</i>	<i>n.s.</i>	.000***

**Figure 5** — Dimension learning community: Means at T1 and T2 for lions quest and control group

5. Conclusion

In Austria, schools need to cooperate with extra-scholar institutions to provide sufficient resources for health promotion (Unterweger et al., 2011, p. 61). Literature findings underline the critical role that schools can play in promoting positive mental health. Early intervention via curriculum programs is needed and furthermore cheaper for the health system (Education Development Center, 2011). The Lions Quest program “Skills for adolescence” is indicated as an effective way to support teachers engaging students, families, and community members in creating a positive learning environment and meaningful involvement (Lions Clubs International Foundation, 2012). Whole school approaches point out the benefits of the collaboration of schools, families, and community. Despite the benefits to improve parental involvement in education, “there remain many challenges to the implementation of programs that facilitate this in practice” (Crozier et al., 2010, p. 190). In this study, there was no

collaborative interaction between parents and schools concerning Lions-Quest despite of giving parents information and material about Lions Quest. This leads for example to the importance of different school environments offering a wide field of implementation factors. The statistical data of the first implementation year provide a good basis for the following two years. The analysis of qualitative data will substantially improve our understanding. Long term effects can be reported in the end of the second implementation year with regard to the teachers' implementation protocols.

Finally, it is necessary to reconsider appropriate times of measurement during the school year. This is a challenging point for the following two years between research requirements and the schools organizational and personal framework.

Referencias

- Clarke, A.M., O'Sullivan, M. & Barry, M. (2010).** Context Matters in Programme Implementation. *Health Education*, 110(4), 273-293).
- Crozier, M., Rokutani, L., Russett, J.L., Godwin, E. & Banks G.E. (2010).** A Multisite Program Evaluation of Families and Schools Together (FAST): Continued Evidence of a Successful Multifamily Community-Based Prevention Program, *The School Community Journal*, 20(1), 187-206.
- Department of Education and Early Childhood Development (2009).** *Effective Schools are Engaging Schools. Student Engagement Policy Guidelines. Promoting student engagement, attendance and positive behaviours in Victorian government schools.* Download: www.education.vic.gov.au.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Taylor, R.D. & Dymnicki, A.B. (2011).** *The effects of school-based social and emotional learning: A meta-analytic review.* Child Development, European Agency for Development in Special Needs Education. www.european-agency.org.
- Eder, F. & Mayr, J. (2000).** *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klassenstufe (LFSK 4-8). Handanweisung.* Göttingen: Hogrefe.
- Education Development Center (2011).** *Realizing the Promise of the Whole-School Approach to Children's Mental Health: A Practical Guide for Schools.* Download: <http://promoteprevent.org/Publications/>.
- Goodman R (1997)** The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586, Download: www.sdqinfo.com.
- Hascher, T. (2004).** *Wohlbefinden in der Schule.* Münster: Waxmann.

- Henderson, K & Tilbury, D.** (2004). *Whole-School Approaches to Sustainability - An International Review of Sustainable School Programs*. Report prepared by the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for The Department of the Environment and Heritage, Australian Government. ISBN: 1864089792
- IUHPE** - International Union for health promotion and education (2010). *Promoting Health in Schools. From Evidence to action*. Download: www.iuhpe.org.
- Jané-Llopis, E., Barry, M., Hosman, C. & Patel, V.** (2005). Mental health promotion works: a review. IUHPE – PROMOTION & EDUCATION SUPPLEMENT. Special Edition No. 2, p. 9-17. Download: http://www.iuhpe.org/upload/File/PE_MH_05.pdf.
- Jones, T.** (2012). Community in Classroom: An Approach to Curriculum and Instruction as a Means for the Development of Student Personal Engagement in a High School Classroom, *Educational Perspectives*, 44(1-2), 58-64.
- Laird, M.** (2009). *An evaluation report of student attitude and behavior changes to the Tennessee department of education and volunteer Tennessee on the learn and serve America school-based program*. Download: http://servicelearning.gov/filemanager/download/8324_Tenn_2007-08annualreportfinal%5B1%5D.pdf.
- Lions Clubs International Foundation (2012).** *Lions Quest program Catalog*. Download: www.lionsquest.org.
- Lions Quest short evaluation report (NN).** Download: <http://www.lions-quest.org/pdfs/EvaluationResultsShortReport.pdf>.
- Lukesch, H.** (2006). FEPA – Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressive Verhalten. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Reicher, H.** (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: challenges and perspectives – a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213–246.
- Schauder, T.** (2011). *Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche*. 3. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Unterweger, K., Griebler, R., Ramelow, D., Hofmann, F., Griebler, U., Dür, W. & Felder-Puig, R.** (2011). *Rahmenbedingungen für schulische Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen. Ergebnisse der Schulleiter/innenbefragung 2010*. Wien: LBIHPR Forschungsbericht.

¿Hacer ‘más de lo mismo’ en la aulas conduce a un mayor ‘engagement’? El caso del programa de cualificación profesional inicial en la región de murcia

M^a Teresa González González

Universidad de Murcia (España)

mtgg@um.es

Mónica Porto Currás

Universidad de Murcia (España)

monicapc@um.es

Resumen

Marco Conceptual: La investigación sobre *engagement* ha enfatizado su naturaleza multidimensional, y prestado atención a aspectos conductuales, emocionales y cognitivos que determinan el grado de implicación del alumno con sus aprendizajes. Pero aportaciones sobre el tema realizadas desde lecturas más centradas en lo educativo y lo formativo insisten en que además de focalizarse en los alumnos, también es preciso tomar en consideración los entornos escolares en los que se desenvuelven y la educación que se les ofrece. **Objetivos:** Esta comunicación muestra algunos resultados relacionados con el *engagement* de estudiantes de Programas de Cualificación Profesional Inicial en la Comunidad Autónoma de Murcia (España), desde una lectura educativa. **Metodología:** Los datos fueron obtenidos durante la 2ª fase de una investigación en curso: *Seguimiento y evaluación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en la Comunidad Autónoma de Murcia*, en la cual se exploraron las percepciones y valoraciones de una muestra representativa de docentes y alumnos en distintas modalidades de PCPI. El procedimiento de recogida de información fue un cuestionario. Entre otros temas, se recabó información sobre diversos aspectos que podrían dar cuenta del *engagement*

de los alumnos. **Resultados:** Estos programas consiguen avances relativamente positivos en torno a dimensiones conductuales y emocionales del *engagement*; pero cuando se analizan la respuestas de docentes y alumnos sobre la actividad en las aulas, el cuadro que aparece no representa una situación de *engagement* educativo.

Conclusiones: Estudiantes con un historial académico deteriorado difícilmente van a re-engancharse en su formación haciendo “más de lo mismo”. Es preciso generar ambientes y dinámicas de aula que hagan que la experiencia académica y social en el aula sea significativa y relevante para los alumnos

Palabras clave: Implicación, alumnos Programas de Cualificación Profesional Inicial

Abstract

Conceptual framework: Research on *engagement* has highlighted its multidimensional nature, and has paid attention to the behavioural, emotional and cognitive aspects involved in the level of student engagement with their own learning. Nevertheless, other contributions from a more educational-centred approach emphasise the need to also look into the school environment, classroom practices and the educational experience provided to the students, besides centring on the student as an individual.

Objectives: This paper presents some results related to the students' engagement in the Initial Professional Qualification Programme (PCPI) at the Comunidad Autónoma of Murcia (Spain) from an educational perspective. **Methodology:** The data were obtained during the second stage of a research in progress: *Seguimiento y evaluación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en la Comunidad Autónoma de Murcia*. Through a questionnaire, the students and teachers' perceptions and appraisal about different kinds of PCPIs were explored. **Results:** These Programs are getting a relatively positive progress in relation to the behavioural and emotional engagement dimensions; but such an obvious cognitive engagement does not appear when analyzing the teachers and students' answers about the classroom activity.

Conclusions: It is not likely for the disengaged student with a school failure career to get engaged again in a classroom where the same things are being done. It is necessary to create classroom atmospheres and dynamics that make possible a more relevant and meaningful social and instructional experience for the students.

Palabras clave: Engagement, student, Initial Professional Qualification Program

1. Marco Conceptual

Uno de los temas que preocupa actualmente a profesionales de la educación y comunidad educativa en general, tiene que ver con el número de alumnos y alumnas que presentan un bajo grado de interés e implicación por los aprendizajes que desarrollan en el ámbito académico. Una amplia línea de investigación ligada a esta temática se centra en analizar aspectos relativos al grado de apego, interés, compromiso, participación activa, vinculaciones emocionales y grado de identificación con el centro escolar que presentan los estudiantes: *engagement*.

No existe una definición única ni unívoca del *engagement*; como apuntan Glanville y Wildhagen (2007), *es un concepto general que incluye muchas conductas específicas y actitudes* (p. 1021). Además, *está influenciada por una variedad de factores internos y externos, incluidos los de valor percibido o relevancia de los aprendizajes y la presencia de oportunidades para que los estudiantes experimenten retos adecuados y el éxito en su aprendizaje* (Gibbs & Poskitt, 2010, p. 12).

En general, la investigación sobre el tema ha puesto su foco de atención en los estudiantes como sujetos del enganche o el desenganche escolar (González, 2010a) y buena parte de ella se ha planteado desde la consideración de que el *engagement* del alumnado se puede analizar en relación a tres grandes dimensiones: conductual, afectiva y cognitiva. La primera tiene que ver con los comportamientos observables de los alumnos como manifestación de su mayor o menor grado de enganche con la escuela y con su aprendizaje: índices de asistencia, realización de los trabajos solicitados por los docentes, participación en tareas extracurriculares, etc. La dimensión afectiva se centraría preferentemente en aspectos emocionales, relativos al interés, valores y sentimientos hacia la escuela, las aulas, el profesorado, y en general, los estados afectivos (ansiedad, aburrimiento, interés, ...) de los estudiantes en el centro escolar y las aulas. Por último, los aspectos cognitivos se relacionarían con la implicación psicológica del alumno en el aprendizaje, el dominio de ideas, conocimiento y habilidades, y su motivación intrínseca por aprender (Frederiks et al., 2004; Yonezawa et al. 2009).

Sin embargo, aportaciones realizadas desde lecturas focalizadas en la educación y formación de los estudiantes, consideran que la desafección y pérdida de interés no sólo está ligada a los estudiantes como individuos, sino también a los entornos escolares en los que se desenvuelven y la educación que se les ofrece (Willms, Friesen

& Milton, 2009; González, 2010b). Se trata de un planteamiento desde el que se sostiene que la experiencia educativa que proporciona el centro escolar a los alumnos constituye un punto de partida imprescindible para comprender este fenómeno y para pensar cómo podrían modificarse planteamientos y dinámicas organizativas y educativas que pueden estar contribuyendo al desenganche y abandono (Escudero, 2005; González, 2010a). Un foco particular de atención en esta perspectiva es el relativo al curriculum y enseñanza que se oferta y desarrolla en las aulas. Sobre ello se apuntan algunos rasgos a continuación.

1. 'Engagement' desde una perspectiva curricular

Varios investigadores (Jacobsen, Friesen & Saar, 2010; Kuh, 2001, 2003; Pascarella & Terenzini, 2005; Willms, Friesen & Milton, 2009) se han centrado en las posibles conexiones entre *engagement* de los estudiantes, ambientes de aprendizaje y las prácticas de enseñanza (Friesen, 2010). Entre sus conclusiones destacan las relativas a que los roles desempeñados por los docentes en las aulas pueden ser tanto o más importante que el bagaje familiar de los estudiantes, así como que factores ligados al clima de la clase dan cuenta de buena parte de las diferencias en los niveles de *engagement* en las escuelas analizadas (Willms, Friesen & Milton, 2009).

Ilustrativos son también los resultados hallados en un estudio realizado en Nueva Zelanda, según el cual, los estudiantes *se enganchan cada vez menos en aspectos de su aprendizaje y son más críticos sobre algunas de las enseñanzas que han vivido* (Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, 2008, p. 4). Las razones del aumento del *desenganche* están ligadas, según este informe, a dinámicas curriculares y de aula: trabajo planteado con un nivel inapropiado de dificultad, contenidos de las asignaturas irrelevantes o poco interesantes, formas de encarar el aprendizaje áridas y aburridas, o ambiente de aula poco propicio para el aprendizaje; razones identificadas también por otros investigadores, como recoge González (2010b)

Desde esta perspectiva, según la investigación revisada (Adelman & Taylor, 2008; Brown, Reumann-Moore, & Hugh, 2009; Walter & Green, 2009; Gibbs & Poskitt, 2010; Friesen, 2010), se propone que para que el proceso de enseñanza tenga un impacto positivo en el *enganche* de los estudiantes hacia el aprendizaje (Linnenbrink y Pintrich, 2003), es preciso que los docentes tengan en cuenta aspectos como: cultivar relaciones de confianza y “cuidado” académico y personal con los alumnos;

realizar actividades de aprendizaje novedosas, estimulantes, auténticas y desafiantes; buscar aprendizajes significativos trabajando con contenidos relevantes para su vida, que puedan relacionar con situaciones cotidianas, con sus preocupaciones y/o sueños vitales; emplear las múltiples posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías en el marco de una enseñanza que da cabida a tareas novedosas y a diferentes formas disciplinares de conocer y acceder al conocimiento, así como prácticas de evaluación formativas, y utilización de la evaluación para mejorar el aprendizaje y guiar la enseñanza.

Las conclusiones de estos estudios ponen de manifiesto que cuando los estudiantes perciben que son miembros valorados en su clase (apoyados por sus profesores e iguales) y creen que su aprendizaje es útil para su futuro, mejora su autopercepción, las estrategias de aprendizaje y autorregulación progresan, y están más fuertemente motivados y enganchados en su aprendizaje (Walker & Greene, 2009; citados en Gibbs & Poskitt, 2010, p. 33)

En esta comunicación nos centraremos específicamente en esta lente de análisis, presentando una reflexión sobre los resultados obtenidos en relación al desarrollo de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (en adelante PCPI) en la Comunidad Autónoma de Murcia, en la que se analiza la posible relación entre los niveles de *engagement* de los estudiantes de estos Programas y las prácticas curriculares que en ellos son habituales. Para ello presentamos, a continuación, una síntesis de las características definitorias de los PCPI en el Sistema Educativo español.

1.2 Programas de Cualificación Profesional Inicial: Una medida para alumnado en riesgo de exclusión educativa.

Para aquellos jóvenes que finalizan su etapa educativa obligatoria sin haber obtenido la titulación en la formación básica, que no pueden continuar sus estudios y que, con frecuencia, rechazan o son rechazados por la escuela, el Ministerio de Educación español, en su ley Orgánica de Educación de 2006, contempla la posibilidad de desarrollar un programa denominado Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Su finalidad es que los alumnos que lo cursan *alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (...)* así como que tengan la

posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanza (art.30.2).

El programa está estructurado en módulos obligatorios y voluntarios. Los primeros, ofrecen al alumno una formación asociada a un perfil profesional determinado así como una formación básica de carácter más general. Al superarlos, se obtiene una certificación académica que da derecho, a su vez, a solicitar el certificado de profesionalidad correspondiente. Los módulos voluntarios, por su parte, los cursan aquellos alumnos que lo deseen una vez superado los obligatorios, y se orientan a desarrollar aquellos aprendizajes necesarios para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, que les permitirá continuar directamente sus estudios. Esa posibilidad convierte al PCPI en un elemento importante en la lucha contra el abandono escolar temprano (Ministerio de Educación, 2008), ofreciendo una posibilidad de *re-enganche* de estudiantes que han mostrado, entre otros, graves problemas de motivación con su aprendizaje académico.

Los datos que se presentan en esta comunicación sobre los PCPI proceden de una investigación titulada *Seguimiento y evaluación de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en la Comunidad Autónoma de Murcia*¹. Aluden expresamente a uno de los **múltiples** aspectos a los que el equipo investigador ha prestado atención: los indicios del grado de *engagement* de los alumnos, derivados de las percepciones y valoraciones expresadas por estudiantes y profesores en un cuestionario *ad hoc*.

2. Objetivos

Esta comunicación muestra algunos resultados relacionados con el *engagement* de estudiantes de Programas de Cualificación Profesional Inicial en la Comunidad Autónoma de Murcia (España), desde una lectura educativa. Se pretende reflexionar sobre el *engagement* que presentan estos estudiantes analizando algunos indicadores ligados a su implicación conductual, a las percepciones y valoraciones que expresan

¹ La investigación está financiada por la Fundación Séneca - Agencia Regional de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia

sobre docentes, compañeros y clases de este Programa, a su esfuerzo, e implicación en las tareas y trabajo del aula, y teniendo en cuenta algunos rasgos y patrones característicos de la metodología que se desarrolla habitualmente en estas clases.

3. Metodología

Los datos que se presentan están relacionados con uno de los objetivos planteados en la mencionada investigación, concretamente el referido a *Conocer y analizar las valoraciones y percepciones del profesorado y alumnado implicado sobre distintas facetas de los PCPI y su desarrollo en los centros u otras instituciones*.

Para obtenerlos, se confeccionó un cuestionario en el que, entre otras cuestiones, se incluyeron algunas destinadas a conocer las valoraciones de docentes y alumnos sobre lo que se está haciendo en las clases, así como sus percepciones acerca de diversos aspectos del desarrollo del programa que pueden ofrecer indicios de su grado de implicación o *engagement* con el mismo. Se tomaron como orientación y referencia aspectos contemplados en el trabajo de González (2010a), así como en instrumentos ya elaborados sobre el tema y otros utilizados en investigaciones similares. El cuestionario se validó a través de jueces (cuatro profesores expertos de la Universidad) y a través de su cumplimentación por un grupo de alumnos de PCPI de un Instituto que indicaron los comentarios, dudas o aspectos que consideraban más problemáticos, lo que permitió perfilarlos definitivamente.

El muestreo realizado fue intencional estratificado (Daniel, 2012), tomando como unidad muestral el PCPI y siendo la población el conjunto de PCPI ofertados en la Comunidad de Murcia durante el curso escolar 2010-11. Los criterios diferenciadores, considerados de interés para los propósitos perseguidos con el estudio, fueron los siguientes: modalidad de programa, curso, familia profesional a la que está vinculado y zona geográfica donde es implantado el programa. Con esos criterios, la muestra quedó constituida por 77 programas.

En total respondieron al cuestionario 654 alumnos (528 en módulos obligatorios y 126 en módulos voluntarios) y 197 profesores que impartían el programa en Centros de educación secundaria, ayuntamientos o instituciones sin ánimo de lucro. En los apartados siguientes se aludirá únicamente a valoraciones y percepciones de alumnos que cursan PCPI en Institutos u otros centros educativos (308 de módulos obligatorios y 126 de voluntarios) y sus correspondientes profesores (148).

4 Resultados

A efectos expositivos han sido organizados cuatro grandes apartados. En el primero se comentan varios aspectos ligados a lo que habitualmente se denomina implicación *conductual* del alumno; el segundo apartado ofrece datos relacionados con la percepción que tienen los alumnos de sus profesores y propios compañeros así como valoraciones sobre las clases en general. Los datos incluidos en el tercer apartado aluden más específicamente a la implicación del alumno en las tareas y trabajo de aulas. Finalmente, en orden a entender e interpretar más adecuadamente los indicios de *engagement* en las clases que aportan los datos anteriores, se comentan algunos rasgos y patrones característicos de lo que habitualmente hacen los alumnos y sus docentes en ellas.

4.1 Algunos aspectos relacionados con la implicación “conductual” de los alumnos

Aunque nuestra investigación no exploró explícitamente el grado de implicación conductual de los alumnos, las respuestas a algunos ítems nos aportan indicios sobre la misma.

Como puede verse en la tabla 1, los encuestados manifiestan, en un porcentaje elevado, que acuden a clase con el material necesario, que su asistencia es habitual, si bien no lo hacen siempre con toda la puntualidad deseada, y que siguen las normas establecidas en el aula. Son todos ellos aspectos que la bibliografía al uso considera que reflejarían, al menos en términos de conductas, que los alumnos estarían implicados en el programa. Los datos muestran que tal implicación es ligeramente mayor entre quienes cursan ya el segundo año del programa (módulos de carácter voluntario orientados a obtener el título de Graduado en ESO)

Tabla 1 — Asistencia a clase, con el material y seguimiento de normas.²

QUÉ DICEN LOS ALUMNOS	M. OBLIGATORIOS		M. VOLUNTARIOS
	Bastante + mucho (%)		
Normalmente, asistes a todas las clases	83,1		88,1
Llegas con puntualidad a todas las clases	67,8		70,6
Vas a clase con el material necesario	88,8		96,8
Sigues las normas y reglas de la clase	M. Prof.	MCB	84,5
	80,4	75,6	

Por lo que se refiere al grado en que los alumnos siguen o no las reglas y las normas en el aula, éste es mayor entre quienes cursan módulos voluntarios y obligatorios de carácter profesional.

Otros ítems en los que se ha recogido la valoración de los profesores sobre esta cuestión pone de manifiesto una percepción más negativa: los porcentajes de docentes que consideran que los alumnos siguen las reglas de clase descienden notablemente respecto a los de los alumnos.

Dado que los destinatarios del PCPI cuentan con un historial académico jalonado por fracasos y dificultades y, en general, ‘desenganchados’ de los escolar, los datos de la tabla 1 estarían poniendo de manifiesto que se ha logrado un cierto nivel de implicación al menos en estos términos más ‘conductuales’. Sin embargo, no conviene pasar por alto que casi un veinte por ciento de alumnos admite ser poco o nada regular en su asistencia a clase, casi un tercio admite ser impuntual, y una cuarta parte reconoce que en las clases en las que se trabajan competencias básicas, no siguen las normas y reglas del aula.

4.2. Aspectos relacionados la implicación “emocional / relacional” de los alumnos

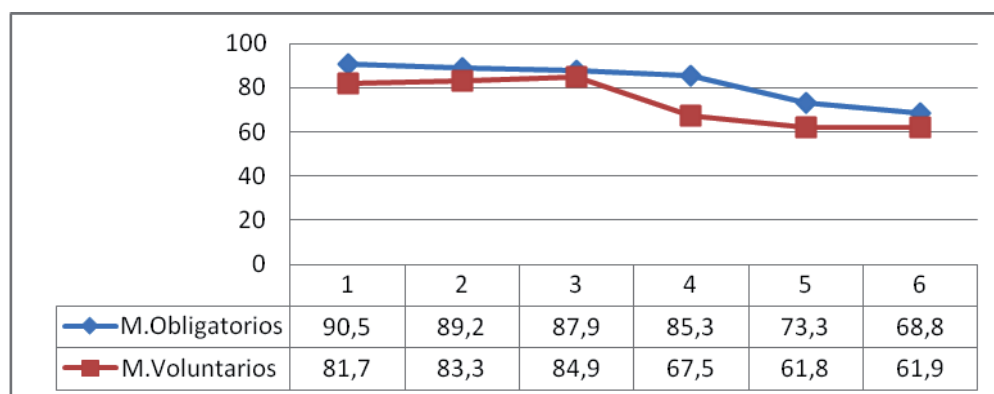
Uno de los aspectos configuradores de la implicación o ‘enganche’ de los alumnos en clase, como hemos visto, tiene que ver con lo afectivo, con las percepciones de

² En las tablas se utilizan algunas abreviaturas cuyo significado es el siguientes: M. Oblig: Módulos Obligatorios; M. Vol.: Módulos voluntarios; M. prof.: módulos profesionales y M.C.B.: Módulos de competencias básicas. Estos dos últimos son de carácter obligatorio.

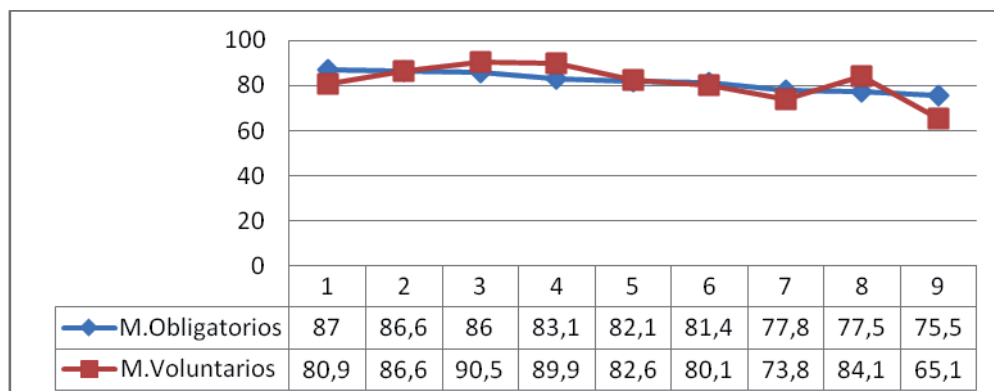
apoyo, cuidado y relaciones mantenidas con los profesores y los compañeros, así como sus sentimientos sobre lo que hacen en las aulas. La información recabada a través de algunos ítems del cuestionario nos aporta indicios sobre estos tres aspectos.

Una mirada a la implicación de los alumnos desde el prisma de cómo se sienten respecto a lo que hacen en el aula, pone de manifiesto (gráfico 1) que las percepciones de aquellos respecto al interés y utilidad del trabajo que se realiza en clase, el grado en que resulta interesante y entretenido y les gusta hacerlo son, en general, positivas. Un porcentaje elevado de quienes cursan el programa en sus módulos obligatorios considera que están aprendiendo cosas útiles y que lo que se les está enseñando es interesante. Lo que menos les gusta a estos alumnos es el tener que asistir a clases y el que no siempre las encuentren entretenidas. Las valoraciones a este respecto siempre son menos positivas entre quienes están cursando módulos voluntarios. Por lo que respecta a sus profesores y la relación con los mismos, también una amplia mayoría del alumnado del programa, tanto de módulos obligatorios como voluntarios, valora positivamente a sus profesores en sus facetas de respeto, relación cercana, cuidado y atención; los aspectos menos valorados serían los relativos a la justicia con las normas y disciplina y al “cuidado” en lo personal.

Gráfica 1 — Sentimientos/valoraciones de los alumnos respecto a sus clases



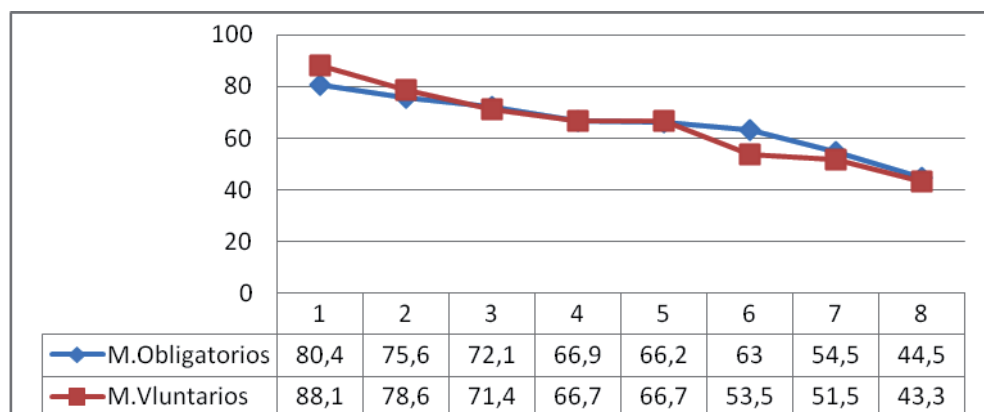
1. Lo que estás aprendiendo es útil para tu vida, **2.** Lo que te están enseñando en clase es interesante, **3.** Se aprende bastante en clase, **4.** Lo que haces en la clase te gusta, **5.** Las clases son entretenidas, **6.** Te gusta asistir a clase

Gráfica 2 — Qué dicen los alumnos sobre los profesores

- 1.** Te hacen sentir que eres capaz de aprender lo que te exigen, **2.** Explican las cosas procurando que las entiendas bien, **3.** Te respetan y apoyan, **4.** Escuchan tus opiniones o las cosas que dices en la clase, **5.** Valoran y aprecian el trabajo que haces en la clase, **6.** Se preocupan por ti académicamente, **7.** Son justos con las normas y la disciplina en clase, **8.** Te dan oportunidades para preguntarles cómo estás yendo en el curso, **9.** Se preocupan por ti personalmente

Finalmente, y en lo que se refiere a los compañeros (gráfica 3) las valoraciones son ligeramente menos positivas que las realizadas sobre las clases y los profesores, lo que indicaría que el clima relacional en el aula y entre los alumnos no es siempre positivo. En general, y sin que existan diferencias notables entre clases en las que se cursan módulos obligatorios o voluntarios, lo que más valoran es la facilidad para hacer amistades, seguido de algunos aspectos de la vida “académica” del aula como son el que se escuche a los compañeros y trabajen bien entre ellos al margen de quiénes sean. No ocurre lo mismo con otras cuestiones más relacionadas con la vida “social” del aula, como son la confianza que suscitan los compañeros o el grado en que se realizan o no comentarios hirientes sobre los mismos; de hecho, más de un tercio del alumnado (36%) manifiesta abiertamente que no se trata con respeto a los demás compañeros.

En síntesis, lo que hacen en clase y su utilidad, así como el trato que reciben de sus profesores y relación con ellos, es un aspecto más evidente de implicación emocional de los alumnos que las relaciones y trato que mantienen con sus compañeros de aula. Otros ítems del cuestionario indican que también es mayor el porcentaje de alumnos que considera que el profesor se preocupa por el trato que merecen como estudiantes, y menor el de los que mantienen que es bastante o mucha la atención dada por los docentes a que entre los compañeros de clase se mantengan buenas relaciones.

Gráfica 3 — Qué dicen los alumnos sobre los compañeros de clase

1. Es fácil hacer amigos, **2.** Trabajan bien entre ellos, independientemente de quiénes sean, **3.** Se escucha a los demás cuando se debate en clase sobre algún tema, **4.** Se ayudan y apoyan entre ellos, **5.** Tratan con respeto a sus profesores, **6.** Tratan con respeto a los demás, **7.** Se puede confiar en ellos/as, **8.** No se suelen hacer comentarios negativos o hirientes sobre los compañeros

Cabe señalar, para finalizar, que en ítems cumplimentados por los profesores éstos son más cautos en sus valoraciones que los estudiantes: sólo alrededor de un tercio de los que imparten módulos de competencias básicas y voluntarios consideran que los alumnos valoran positivamente lo que hacen y aprenden. Por su parte, los docentes no siempre perciben positivamente la relación con los alumnos: sólo algo más de un tercio (37%) de los que imparten módulos profesionales consideran que sus alumnos los tratan con respeto, porcentaje que asciende ligeramente entre los que imparten módulos de competencias básicas (59%) y voluntarios (54,8%). Finalmente, el trato respetuoso entre alumnos no es, según los docentes, una nota característica del clima del aula, de hecho sólo en torno a la mitad del profesorado de módulos obligatorios y aún menos entre los que imparten módulos obligatorios manifiesta que los alumnos se respetan y apoyan entre ellos.

4.3 Aspectos relacionados con la “implicación” cognitiva: Implicación, esfuerzo, atención de los alumnos en la actividad académica del aula

El grado de implicación del alumno en las clases se puede vislumbrar atendiendo a lo que dicen sobre la atención, el esfuerzo y empeño en realizar adecuadamente

las tareas y obtener buenos resultados. Como muestra la tabla 4, un buen número de alumnos dicen estar atentos en las clases y trabajar en ella todo lo que pueden, siendo las sesiones de módulos de competencias básicas las que suscitan menor atención y esfuerzo por parte de los alumnos. Es destacable, no obstante, que más de un tercio de ellos admiten que fingen estar implicados haciendo tareas o atendiendo, situación más frecuente entre el alumnado de módulos voluntarios. Se podría decir que están físicamente en la clase pero no mentalmente, lo que algunos estudiosos del absentismo escolar (Lascoux, 2002) denominan “presentes ausentes”. Algunos datos que se ofrecen más adelante sobre qué se hace en las aulas pueden darnos pistas para entender este porcentaje relativamente elevado de alumnos que simulan atención en las clases.

Tabla 2 — La implicación “cognitiva” de los alumnos, según ellos mismos

QUÉ DICEN LOS ALUMNOS	M.OBLIG.		M.VOLUNT.
Intentas sacar mejores notas	84,3		92,0
Prestas atención	M. Prf.	M.C.B.	84,1
	82,7	77,5	
En clase trabajas todo lo que puedes	75,6	70,5	82,6
Procuras aprovechar más las clases para aprender todo lo que puedas	72,3		80,1
Vas con los temas y actividades “al día”	72,0		81,7
Haces más preguntas, cuando no entiendes lo que se está explicando	66,2		73,8
Revisas más el trabajo que haces, para que no tenga errores	62,3		65,9
Cuando no entiendes algo, lo vuelves a estudiar en casa o buscas otra inf.	50,3		47,6
Haces como que estás atendiendo o trabajando	39,5	39,6	46,0

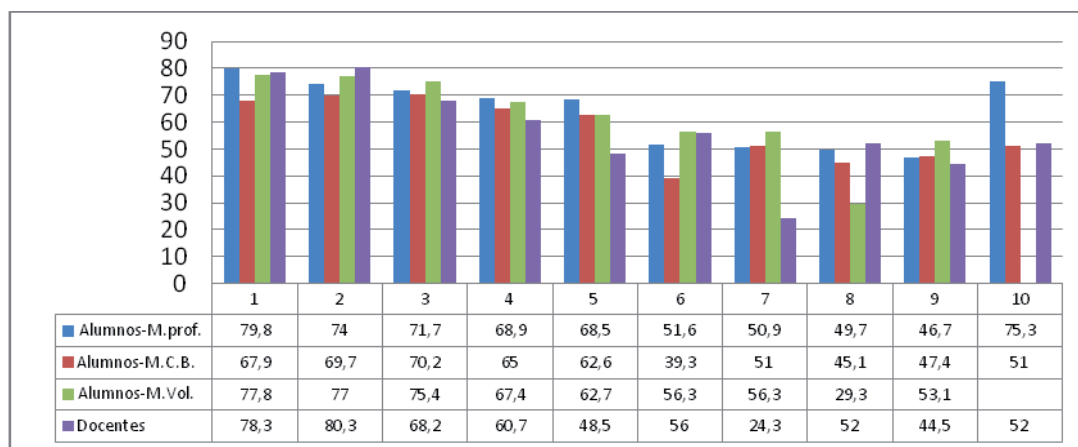
Por otra parte, aunque más del 80% de los alumnos en el PCPI intentan obtener mejores resultados (recordemos que todos ellos cuentan con un historial académico y escolar de dificultades, repeticiones de cursos y fracaso escolar), el porcentaje de los que dicen tratar de aprovechar las clases y aprender todo lo posible es menor, descendiendo aún más al aludir a su implicación en términos de preocuparse porque su trabajo esté correctamente realizado o por aclarar posibles dudas que vayan apareciendo. Así pues, alrededor de un tercio de los alumnos, y en algunos aspectos casi la mitad, no estarían realmente implicados en las clases, aunque

estén interesados en obtener buenos resultados con su paso por este programa. En todo caso, cuando son los docentes los que valoran la implicación en las clases, sus apreciaciones son considerablemente más negativas: menos de la mitad del profesorado de los diferentes módulos admite que los alumnos se implican habitualmente y están interesados en lo que se hace en clase

En general, el grado de implicación académica, esfuerzo, interés tiende a ser, en términos porcentuales, menor que las facetas más conductuales y afectivo/relacionales comentadas en apartados anteriores. Una mirada a qué es lo que se hace en las clases puede ayudarnos a interpretar estos datos.

4.4 El PCPI y su desarrollo en las aulas: actividades y tareas académicas

La gráfica 4, recoge información procedente de uno de los items cumplimentados por alumnos y profesores relativo a qué es lo que se hace habitualmente en las aulas en las que se desarrolla un PCPI. Son evidentes las similitudes en las respuestas dadas por los alumnos y profesores de los distintos módulos; ponen de manifiesto que se trata de clases en las que el papel de los alumnos es básicamente escuchar lo que el docente explica, preguntarle dudas, hacer los ejercicios que él manda y corregirlos con el docente, siguiendo un patrón de actividad muy apegado a un modelo *tradicional y frontal* de enseñanza. Otras actividades, que conllevan un papel más activo de los alumnos como son la realización de actividades desde una perspectiva más globalizada (relacionando lo que se aborda en los diferentes módulos), o más actual haciendo uso de diferentes fuentes y medios de información o considerando temas de actualidad, tienen una presencia mucho más escasa en las aulas.

Gráfica 4 — Qué hacen los alumnos, según ellos y según los profesores

1. Escuchar las explicaciones del profesor/a, **2.** Corregir actividades con el/la profesor/a, **3.** Hacer individualmente ejercicios o trabajos escritos, **4.** Preguntar al profesor/a cuando no entienden alguna cosa, **5.** Hablar/ comentar sobre los temas que se estén tratando, **6.** Hacer actividades, trabajos... en grupos o por parejas, **7.** Exponer en la clase los trabajos, **8.** Hacer proyectos o trabajos que mezclan contenidos de los distintos módulos, **9.** Trabajar sobre un tema o proyecto utilizando información de libros, revistas, internet, **10.** Hacer actividades prácticas relacionadas con la rama profesional

Otros ítems del cuestionario, en los que los profesores indican qué hacen en las clases con más frecuencia, muestran un patrón similar de trabajo en el aula, corroborando que la actuación docente propicia el trabajo individual de cada alumno, sentado, en su pupitre, escuchando al profesor o realizando ejercicios. El mismo patrón también es reconocido por los alumnos cuando en otro de los ítems señalan que los profesores de cualesquiera de los módulos prestan más atención a que realicen sus actividades o ejercicios, aclaren dudas, o preparen los exámenes que a participar en debates o exponer temas y trabajos ante sus compañeros.

5. Conclusiones:

Tomando en cuenta la información comentada en el apartado anterior, cabe realizar las siguientes reflexiones:

- Globalmente, el cuadro que emerge del conjunto de datos presentados pone de manifiesto que los alumnos que cursan este programa tienen un claro interés en conseguir buenos resultados, lo cual es comprensible, ya que para ellos es una

segunda oportunidad que, de no resultar exitosa, supondría quedar excluidos del sistema formal de educación, lo que, a su vez, acrecentaría su riesgo de exclusión social.

Pero un análisis detenido permite vislumbrar un cierto desfase entre esas “mejores notas” que pretenden lograr y lo que hacen o están dispuestos a hacer para alcanzarlas. Cuando los alumnos responden a cuánto se esfuerzan en su trabajo académico, cuánto en aclarar las dudas, en aprovechar las clases para aprender, etc., los porcentajes de valoraciones positivas tienden a ser menores que los de las valoraciones que realizan sobre otras facetas de carácter más relacional y conductual. Siendo este un patrón general en todos los casos, hay una cierta diferencia entre el alumnado en módulos obligatorios y el que ya está cursando los voluntarios. De los primeros se puede decir que tienen buena disposición para ir a las clases, llevan sus materiales, valoran lo que se hace como interesante y útil, consideran que se les valora, respeta y trata adecuadamente, pero no se esfuerzan o se implican *cognitivamente* en las clases de una manera destacable. Por su parte, las valoraciones y percepciones de los alumnos de módulos voluntarios acerca de los aspectos *cognitivos* son más altas, si bien una mirada atenta a los datos pondría de manifiesto un patrón según el cual lo que les interesa por encima de todo es “sacar mejores notas” (obtener el título de GESO) pero no les gusta ni les interesa de manera notoria lo que se hace en las aulas y no les resultan entretenidas, de modo que casi la mitad estaría simulando prestar atención y trabajar todo lo que pueden. Dicho en otros términos, hacen en las clases lo que se supone que se espera de ellos para poder aprobar y obtener su correspondiente título. La implicación, sería, en ese sentido meramente aparente. Interpretar que la diferencia entre los alumnos que están cursando la parte obligatoria del programa, y los que ya la han superado y han optado por cursar la parte voluntaria es que éstos aún no tienen su autoestima tan dañada como para seguir persiguiendo metas académicas y mantener la expectativa de que pueden conseguir el título; pero sí tienen dañada la representación de la escuela y las aulas, a las que seguirían mostrando un desapego considerable. Y la enseñanza que están recibiendo en el PCPI que, como se ha comentado se rige por pautas típicas de una enseñanza expositiva, no parece que esté contribuyendo a aminorar tal desafección.

De lo dicho cabe derivar que, así como en la bibliografía al uso se sostiene que el *engagement* ha de ser comprendido e investigado como constructo multidimensional,

tal multidimensional no significa necesariamente que las dimensiones sean consistentes en todas las situaciones y estén estrecha y linealmente entrelazadas. Puede haber fracturas, y de hecho los datos presentados así lo muestran: conductualmente están bastante implicados, afectiva y relacionalmente también, pero no es inusual que el interés y esfuerzo en la actividad del aula sea fingido, por tanto, irreal.

- Tomando en consideración los factores que pueden potenciar el *engagement* desde una perspectiva curricular, a los que se aludió en el marco teórico de esta comunicación, cabe realizar algunas reflexiones sobre los resultados de nuestra investigación:

- El clima de confianza entre profesores y alumnos no es aún completo; las valoraciones menos positivas de los alumnos en lo que respecta a ser tratados con justicia o a sentir que los docentes se preocupan ‘personalmente’ por ellos (no sólo como estudiantes, no sólo en lo académico) indicarían puntos “débiles” para ellos en el clima relacional del aula. Los docentes insisten más en que los alumnos no los tratan con respeto o no reconocen el trabajo que hacen con ellos. En cualquier caso, la “implicación afectivo/relacional” presenta algunas “lagunas”.

- La utilidad percibida de lo que se aprende en el aula y la importancia atribuida a los contenidos trabajados para su formación es notoria entre los alumnos, pero posiblemente el que estén desconectados de sus realidades vitales y de temas actuales hace que su interés por intentar comprenderlos, por preguntar cuando no entienden, por repasar o buscar información complementaria sea mucho menor.

- Las valoraciones realizadas por los estudiantes sobre las tareas que realizan en el PCPI muestran que no las consideran entretenidas, lo cual motiva, con probabilidad, el que no les guste asistir a clase. Cuando analizamos el patrón metodológico que se sigue mayoritariamente se comprueba que, salvo en los casos en que realizan prácticas profesionales, difícilmente se puede decir que su papel deje de ser el de receptor pasivo de información: debates, investigaciones, trabajos cooperativos, etc., donde puedan analizar problemas y situaciones reales, brillan por su ausencia.

- Un último aspecto a comentar, dadas las limitaciones de espacio, tiene que ver con la valoración positiva que realizan los alumnos de los profesores, el trato y el cuidado académico que reciben de ellos y la menor valoración que realizan sobre sus compañeros, particularmente en lo que respecta al apoyo mutuo, la confianza que se puede depositar en ellos o cuánto se respetan entre sí. Aunque no es desdeñable el porcentaje de los que entienden que pueden trabajar bien con los compañeros en el aula o que se escuchan cuando hay debate en clase, lo cierto es que las relaciones, apoyo y cuidado percibido de los compañeros parece más frágiles que el que perciben de sus profesores; también en este aspecto cabe interpretar que la propia metodología de trabajo en clase, en la que predomina el trabajo individual puede contribuir a esa percepción de los compañeros. No parece que se trabaje en las aulas desde la perspectiva de crear una comunidad de aprendizaje, donde los estudiantes puedan aprender de y con sus compañeros, utilizando diferentes fuentes de información y recursos didácticos, y contando con el docente como un guía y apoyo si surge alguna dificultad. Ya hace unos años Osterman (2002) advertía que la habitual utilización de estrategias de enseñanza que enfatizan el trabajo individual y competitivo, no contribuyen en absoluto a que los alumnos desarrollen un sentido de *comunidad* entre ellos. Ser miembro de una comunidad es sentirse parte del grupo, y como apunta el mencionado autor, ello contribuye a acrecentar el sentido de pertenencia –aspecto clave en la dimensión afectiva del *engagement*- del alumno al centro y al aula. Cuando las rutinas del trabajo de enseñanza-aprendizaje reducen al mínimo las interacciones entre compañeros, no hay ocasiones para cultivar el respeto, el apoyo mutuo, la colaboración en realizar tareas, etc., aspectos relacionales que, por otra parte, difícilmente serán potenciados en situaciones como las que muestran los datos analizados, en las que los estudiantes trabajan solos, atendiendo y esforzándose por entender lo que le pide su profesor, en un clima donde el resto de compañeros pueden ridiculizar algún error (*comentarios hirientes frecuentes*), los profesores no se sienten respetados, y ambos se esfuerzan en conseguir mejorar los resultados académicos sin que haya variado el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Adelman**, H.S. & Taylor, L. (2008). *Rebuilding for Learning: Addressing Barriers to Learning and Teaching and Re-engaging Students*. New York, NY: Scholastic Inc
- Brown**, D., Reumann-Moore, R., & Hugh, R. (2009). Links to learning and sustainability: year three report of the Pennsylvania High School Coaching Initiative. *Research for Action*.
- Daniel**, J. (2012). *Sampling essentials: practical guidelines for making sampling choices*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Escudero**, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 1(1). Consultado en: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev101.html>.
- Frederiks**, J.A., Blumfield, P.C. & Paris, H. (2004). School engagement: Potential of the concept. State of evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), pp. 59-109.
- Friesen**, S. (2008). Learning mathematics in an accessible classroom. A research report prepared for http://education.alberta.ca/media/938706/ac_math_exec_summary.pdf
- Friesen, S., Clifford, P., Francis, K. & Martin, B. (2010). Student Engagement, Equity, and the Culture of Schooling. Paper presentado en el Canada-United States Colloquium on Achieving Equity Through Innovation. Consultado en: <http://cea-ace.s3.amazonaws.com/media/CEA-2010-Colloquium-Friesen.pdf>
- Gibbs**, R. & Poskitt, J. (2010): *Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7-10): A Literature Review. Report to the Ministry of Education*. Ministry of Education. New Zealand. Consultado en: <http://www.educationcounts.govt.nz/publications>.
- Glanville**, J.L. y Wildhagen, T. (2007). The Measurement of School Engagement: Assessing Dimensionality and Measurement Invariance Across Race and Ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67 (6), pp. 1019-1041.
- González**, M.T. (2010a): El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), pp. 10-31.
- González**, M.T. (2010b): Los centros escolares y su contribución a potenciar la implicación de los estudiantes en sus aprendizajes. En Manzanares Miya, A. (2010) (Ed.). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. Madrid. Wolters Kluwer, pp 372-379.
- Jacobsen**, M., Friesen, S. & Saar, C. (2010). *Teaching and learning in a one-to-one mobile computing environment: A research report on the personalized learning initiative At Calgary Science School*. Report delivered to the Board of the Calgary Science School, March 2010.

- Kuh, G.D.** (2001). Assessing What Really Matters to Student Learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 33 (3), pp. 10-17.
- Kuh, G.D.** (2003). What we're learning about student engagement from NSSE. *Change*, 35 (2), pp. 24-32
- Lascoux, J.C.** (2002): Absentéism scolaire. Intervention de Jacqueline Lascoux <http://lamaisondesenseignants.com/index.php?action=afficher&rub=37&id=1#top>
- Ley Orgánica 2/2006**, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 2006, pp 17158 a 17207, <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Linnenbrink, E., & Pintrich, P.** (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly* (19), pp. 119-137.
- Ministerio de Educación de Nueva Zelanda (2008).** *A Study of Students' Transition from Primary to Secondary Schooling*. Wellington: Research Division.
- Ministerio de Educación de España (2008).** *Plan para la reducción del abandono escolar temprano*. Madrid: Ministerio de Educación-Conferencia sectorial de Educación
- Osterman, K.** (2002). School as communities for students. En G. Furman (Ed.). *School as community. From promise to practice*. Albany: State University of New York press, 167-196
- Pascarella, E. & Terenzini, P.** (2005). *How college affects students, Volume 2, A third decade of research*. San Francisco, CA. Jossey-Bass
- Walker, C., & Greene, B.** (2009). The relations between student motivational beliefs and cognitive engagement in high school. *The Journal of Educational Research*, 102 (6), pp. 463-471.
- Willms, J.D., Friesen, S., & Milton, P.** (2009). *What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic and intellectual engagement*. Toronto, ON: Canadian Education Association. Consultado en: http://www.ccl-cca.ca/pdfs/otherreports/WDYDIST_National_Report_EN.pdf

Desenvolvimento emocional e compreensão social em crianças autistas (estudo de caso) / Emotional development and social understanding in autistic children

Ernesto Candeias Martins

Instituto Politécnico de Castelo Branco

(Portugal)

ernesto@ipcb.pt

Helena Isabel F. Ceia

Instituto Politécnico de Castelo Branco

(Portugal)

Resumo

Este estudo, de metodologia qualitativa, aborda o desenvolvimento emocional e a compreensão social em 3 crianças com espectro autista (PEA) duma escola da cidade de Castelo Branco, inserindo-se no âmbito do Projeto de Inteligência Emocional aplicado a alunos do ensino básico na região. Analisaremos se aquelas crianças autistas desenvolvem e melhoram as suas habilidades sociais a partir Programa de Desenvolvimento de Compreensão Social (PDCS), de Manuel O. Rúa. Ao aplicar o PDCS confirmaremos as suas vantagens e benefícios no desenvolvimento pessoal e social em autistas, já que elas têm muitas dificuldades na identificação de emoções e no desenvolvimento das habilidades de compreensão social, relacionadas com a aprendizagem/educação emocional para se conhecerem melhor e aos outros. Demonstraremos que há uma evolução relativamente ao número de acertos, nos sujeitos estudados, nas situações de Pré e Pós teste do PDCS. As emoções alegria e tristeza atingiram sempre o número máximo de acertos, havendo dificuldades em identificar o medo e vergonha. O PDCS constituiu um instrumento de melhoria das

crianças com PEA, quer na identificação de emoções, quer nas relações sociais. Desenvolvemos tarefas de compreensão social, observadas pelo incremento do número de acertos, assim como a redução do número de erros cometidos durante a execução das correspondências entre os modelos das figuras esquemáticas emocionais e as representações e situações relacionais apresentadas no processo de avaliação Pré e Pós-teste. Os alunos autistas em estudo passaram a compreender o significado das emoções, no processo de comunicação e interação social, confirmando que a aprendizagem realizada nessas áreas de desenvolvimento exerce uma influência decisiva na melhoria da compreensão social dos indivíduos com PEA. Houve certo insucesso nas situações de *role-playing* que não conseguimos alcançar em algumas vezes, o que implica que o programa deve ser encarado como um fator integrante de outros programas, mais globais e favorecedores do desenvolvimento da comunicação, interação social e jogo simbólico. Destacamos o valor da inter-relação de diferentes programas na prática educativa, aplicados ao desenvolvimento das diversas áreas desde que incidem na melhoria das crianças autistas, de forma que essas áreas se fundam num currículo funcional e significativo para o processo educacional.

Palavras-chave: Perturbação do espectro de autismo, Inventário de Espectro de Autista, Programa de Desenvolvimento de Competências Sociais, estudo caso, unidade estruturada de ensino.

Abstract

This study, qualitative methodology, discusses the emotional development and social understanding in 3 children with autistic spectrum (PEA) of a school of the city of Castelo Branco, in the framework of the project of emotional intelligence applied to students of basic education in the region. We will analyze if those autistic children develop and improve their social skills from Understanding Social development program (PDCS), Manuel o. Rúa. When applying the PDCS will confirm its advantages and benefits in the personal and social development in autistic, since they have many difficulties in identifying emotions and in the development of social comprehension skills related to learning/emotional education to get better acquainted and others. We will demonstrate that there is an evolution in relation to the number of hits, the subject studied, in situations of pre and posttest of PDCS. The emotions joy and sorrow were

always the maximum number of hits, and there are difficulties in identifying the fear and shame. The PDCS constituted an instrument for improvement of children with PEA, both in identifying emotions in social relations. We develop social understanding tasks, observed by the increase in the number of errors made during the execution of the correspondences between the models of the schematic representations and emotional figures and relational situations presented in the evaluation process Pre and Posttest. Autistic students in study came to understand the meaning of emotions in the process of communication and social interaction, confirming that learning carried out in these areas of development exerts a decisive influence on improving the social understanding of individuals with PEA. There was some failure in situations of *role-playing* that we can't achieve in a few times, which implies that the program should be seen as an integral factor of other programs, more global and contribute for the development of communication, social interaction and symbolic game. We highlight the value of the interrelationship of different programs on educational practice, applied to the development of several areas from which focus on improvement of autistic children, so that these areas if found in a functional resume and meaningful to the educational process.

Keywords: autism spectrum disorder, Autistic Spectrum inventory, Social Skills development program, case study, structured teaching unit.

Introdução

O presente estudo, na área da educação especial, no âmbito da metodologia qualitativa, aborda a temática do desenvolvimento emocional e a compreensão social em crianças autistas numa escola na cidade de Castelo Branco, inserindo-se no âmbito do Projeto de Inteligência Emocional na Educação Básica, aplicado a crianças do ensino básico na região. Os nossos propósitos prendem-se com as dificuldades que existem, por parte das crianças autistas, na identificação de emoções e no desenvolvimento da sua habilidade de compreensão social relacionando-se, neste sentido, com a possibilidade de uma aprendizagem / educação emocional e incentivo das relações interpessoais. As emoções desempenham um papel fundamental no desenvolvimento, na motivação, comunicação e comportamento humano. Trata-se de um estudo de caso (descritivo) sobre a realidade singular de 3 crianças com PEA (distúrbio do comportamento que consiste numa tríade de

dificuldades: de comunicação, socialização e nos jogos simbólicos ou imaginativos, além das relações sociais), ao pormenorizar cada caso e reunir informação sobre cada caso com a finalidade de interpretar com pressupostos teóricos. No âmbito da intervenção adotámos a investigação-ação ao implementar e aplicar o Programa de Desenvolvimento de Compreensão Social (PDCS). Por isso, pretendemos compreender se 3 crianças diagnosticadas com a Perturbação do Espectro de Autismo (PEA), pertencentes a um Agrupamento de Escolas de Castelo Branco, quando educamos as suas emoções, no âmbito do PDCS de Manuel O. Rúa, conseguem desenvolver e melhorar as suas habilidades sociais. Tendo em vista a realidade dos sujeitos autistas consideramos, através deste estudo: promover o conhecimento sobre o mundo emocional e o tipo de emoções que existem; reconhecer e imitar as expressões faciais; analisar a emoção em situação; distinguir situações, fenómenos e objetos correspondentes às emoções aprendidas; valorizar as relações sociais.

Com o PDCS queremos confirmar na prática educativa os benefícios no desenvolvimento pessoal e social nessas crianças autistas, já que elas têm dificuldades em identificar emoções e desenvolver habilidades de compreensão social, relacionadas com a aprendizagem e/ou educação emocional para se conhecerem melhor e conhecerem os outros. Demonstraremos que há uma evolução ao número de acertos, nos sujeitos estudados, nas situações de pré e pós teste do PDCS. As emoções 'alegria' e 'tristeza' atingem sempre o número máximo de acertos, as emoções 'espanto' e 'zanga' evoluem lentamente e dificuldades em identificar o medo e a vergonha. O PDCS constitui um instrumento que melhora algumas dessas dificuldades nas crianças com PEA.

1. Fundamentação teórico-concetual: perspetivas e enfoques

Neste ponto analisaremos as perspetivas e enfoques sobre as emoções, as diversas funções que acarretam e como são reguladas no nosso organismo. Trataremos das emoções no contexto de pessoas com espectro do autismo. As emoções são reações comportamentais e subjetivas, produzida por uma informação proveniente do mundo externo ou interno (memória) do indivíduo, sendo acompanhada de fenómenos neurovegetativos, em que o sistema límbico é uma parte importante do cérebro, que está relacionado com a elaboração de comportamentos emocionais. Esta reação comportamental faz referência às respostas executadas pelo organismo

perante situações que representam perigo ou, por outro lado, estímulos prazerosos. Essas reações ocorrem sempre, perante um acontecimento, um evento externo ou pela conjugação de estímulos internos e externos, já que “a reação emocional é um mecanismo posto em marcha de modo automático, já que tem como finalidade realizar-se no menor tempo possível” (Bisquerra, 2012:15). O ser humano, graças ao córtex cerebral que alberga os mecanismos da consciência, reconhece as suas reações emocionais quando estas afloram ao consciente (Damásio, 2000: 78-85). Esta sensação consciente de uma determinada reação emocional são os sentimentos. As emoções são fulcrais no processo de racionalização e tomada de decisões (Damásio, 2010: 141).

1.1 As emoções e os seus enfoques

Devemos enaltecer que a emoção é o que nos ‘empurra’ a viver, a querer estar vivos em interação com o mundo e connosco próprios; permite-nos planear e decidir em qualquer circunstância da nossa vida; e têm uma linguagem própria através da qual se pode facilitar ou impedir a transmissão de conhecimentos. A diversidade e a complexidade das emoções constituem, um fenómeno multifacetado, que se situa num espaço de intersecção, entre a mente e o corpo, e que nos afetam física e mentalmente (Estrada, 2008: 26). Há várias explicações sobre a diversidade das emoções (Goleman, 1997; Plutchik, 2000; Salovey & Mayer, 1997):

- *-Tendencialmente as pessoas são cautelosas relativamente ao ‘valor facial’ dos sentimentos descritos pelos outros, uma vez que em determinados contextos, se censuram os próprios pensamentos e sentimentos e se assume que os outros também o fazem;

- *-Segundo as teorias dinâmicas, os relatos subjetivos das emoções, nem sempre devem ser considerados, não só porque algumas emoções são reprimidas, mas também porque frequentemente são distorcidas por defesa do ‘ego’;

- *-Apesar de vários estudos e tentativas de uniformização de linguagem técnica persiste o desacordo relativamente ao significado emocional atribuído a cada termo;

- *-Existem diferentes conceções emocionais correspondentes a diferentes tradições históricas (tradição evolucionista, psicofisiológica, neurológica, psicodinâmica, cognitiva).

Neste seguimento, é pertinente reservar a ‘emoção’ para um programa de ações de relativa complexidade desencadeada por um estímulo emocionalmente competente. Nesta assunção enquadram-se as chamadas emoções universais, por exemplo, o ‘receio’, a ‘fúria’, a ‘tristeza’, a ‘felicidade’, o ‘nojo’ e ‘surpresa’, que são distintas de outros dois grupos, diferenciados por Damásio (2010) as emoções de fundo e as emoções sociais (Damásio, 2010: 161). Se por um lado, às emoções universais lhe conferimos um carácter inato, as emoções de fundo são caracterizadas pela possibilidade de funcionarem de forma encoberta, sem que nos apercebamos da sua presença.

Efetivamente, as emoções são a nossa resposta pessoal e singular aos acontecimentos significativos da nossa vida. Esta resposta é fruto da combinação de um conjunto de fatores internos e externos, inatos e aprendidos que não podem ser considerados de forma independente. Ou seja, uma emoção é muitas coisas: biologia e aprendizagem, estímulo e resposta, impulso e ação, sensação e cognição. A desregulação das emoções deve ser entendida na base de ‘padrões de regulação da emoção que põem em perigo ou prejudicam o funcionamento, e tais padrões podem favorecer ou tornar-se sintomas de psicopatologia’ (Estrada, 2008:74). Essa desregulação cumpre uma função regulatória, com graves consequências para o desenvolvimento e funcionamento do indivíduo. Existem fatores de risco que podem conduzir à psicopatologia, no domínio da regulação das emoções, por exemplo, um trauma, uma disfunção cerebral ou dificuldades na vinculação. Se o surgimento da psicopatologia ocorre, isso significa que a regulação do afeto não foi bem-sucedida (Bradley, 2003: 9). Elevamos o valor funcional das emoções ao nível biológico, cognitivo e social. A regulação, a aprendizagem do manuseamento das emoções, convertem o indivíduo num ser emocionalmente inteligente.

1.2 Educar e aprender: inteligência emocional

É importante no processo ensino-aprendizagem os aspetos cognitivos, contextuais e emocionais. Gardner (1995: 89) distingue sete tipos de inteligência: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal. Posteriormente acrescenta outros dois tipos: a inteligência existencial e a inteligência naturalista. Das inteligências enumeradas, as inter e intrapessoal são as que se relacionam diretamente com a inteligência emocional uma vez que,

esta última é formada pelos precedentes (Mayer, Caruso & Salovey, 1999: 267-273). A inteligência interpessoal coincide com o que se define como inteligência social e constitui-se pela capacidade de observar os outros, compreendê-los e relacionar-se positivamente, resolver conflitos, trabalhar cooperativamente (Bisquerra, 2003). A inteligência intrapessoal considera a capacidade de formar uma imagem precisa de si próprio e utilizá-la de forma apropriada para agir de forma consistente ao longo da vida. Este tipo de inteligência influencia, em grande medida, o desenvolvimento da inteligência interpessoal, uma vez que o entendimento sobre nós próprios influenciará o nosso comportamento com os outros (Denham, 1998; Salmurri, 2004: 34-45).

Segundo Salovey e Mayer (1997: 10), a inteligência emocional consiste na habilidade de manipular os sentimentos e emoções, discriminá-los e utilizar estes conhecimentos para direccionar os próprios pensamentos e ações. Posteriormente conceberam a inteligência emocional como um modelo de quatro componentes: percepção emocional (as emoções são entendidas e expressadas); integração emocional (as emoções sentidas entram no sistema cognitivo, influenciadores da cognição); compreensão emocional (sinais emocionais em relações interpessoais); regulação emocional (os pensamentos promovem o desenvolvimento emocional, intelectual e pessoal). Por outro lado, a competência emocional é um conceito amplo que inclui diversos processos e provoca uma variedade de consequências. A sua primeira discrepância aparece na própria designação, já que alguns autores se referem a competência emocional, outros designam-na de competência socio-emocional e outros ainda preferem o desígnio no plural competências emocionais ou socio-emocionais. Podemos identificar cinco dimensões básicas das competências emocionais: 'cooperação', 'assertividade', 'responsabilidade', 'empatia', 'autocontrolo'. Estas dimensões relacionam-se com o conceito de inteligência emocional de Goleman (1995), que em conjunto com Boyatzis e Mckee, propõem quatro domínios e dezoito competências associadas (Quadro n.º 1).

Quadro 1 — Domínios da inteligência emocional e competências associadas

COMPETÊNCIA PESSOAL	COMPETÊNCIA SOCIAL
Consciência de si mesmo — Consciência emocional de si mesmo. — Valorização adequada de si mesmo. — Confiança em si mesmo.	Consciência social — Empatia. — Consciência da organização. — Serviço.
Autogestão — Autocontrolo emocional. — Transparência. — Adaptabilidade. — Realização. — Iniciativa. — Otimismo.	Gestão de Relações — Liderança. — Influência. — Desenvolvimento dos outros. — Catalisar a mudança. — Gestão de conflitos. — Estabelecer vínculos. — Trabalho em equipa e colaboração.

Bisquerra e Pérez (2007: 69) definem competências emocionais como o “conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes necessárias para compreender, expressar e regular de forma apropriada os fenómenos emocionais”, acrescentando-lhes a da cidadania efetiva e responsável; o seu domínio potencia uma melhor adaptação ao contexto e o encarar das circunstâncias da vida com maiores probabilidades de êxito. Os aspetos favorecidos pelas competências emocionais são os processos de aprendizagem, relações interpessoais, solução de problemas, etc.

As competências emocionais podem agrupar-se em cinco blocos facilmente perceptíveis pela própria: Consciência emocional; Regulação Emocional; Autonomia Pessoal; Competência Social; Habilidade para a vida e bem-estar. As aplicações da educação emocional podem ser exercidas em diversas situações como a comunicação efetiva e afetiva, a resolução de conflitos, a tomada de decisões, a prevenção de comportamentos de risco (Bisquerra y Pérez, 2007:75). No fundo, trata-se de desenvolver a autoestima, com expectativas realistas sobre si próprio, desenvolver a capacidade de realizar experiências ótimas e a capacidade de adotar uma atitude perante a vida. Tudo isto possibilita e concorre para um maior bem-estar subjetivo e um maior bem-estar social. É fundamental que o Projeto de Escola contemple atividades sobre esta área emocional bem como momentos de reflexão no intento de encontrar as melhores estratégias para a sua. Quando falamos em ensinar e praticar uma educação emocional devemos encará-la como uma referência para construir uma auto estima mais alta, obter um bom auto controlo, tanto do comportamento como das emoções, cultivar o pensamento positivo assim como erguer relações interpessoais adequadas.

1.3 As crianças com espectro autistas e as competências sociais

Sabemos que o autismo é um diagnóstico médico, sendo os tratamentos no âmbito educacional da criança (Huerta, Bishop, Duncan, et al., 2012: 1058-1061). Trata-se de um transtorno que inclui três diagnósticos (classificação do DSM-IV e correspondente no CID-10 de doenças): transtorno autista; distúrbio generalizado do desenvolvimento e outros não específicos; e doença de síndrome de Asperger. Todas as crianças com perturbações deste espectro devem ter terapia intensiva, embora essa intervenção não explique os resultados. Daí que a família é imprescindível para o desenvolvimento das competências emocionais, já que são os primeiros a verbalizar os sentimentos para que completem e ampliem o vocabulário emocional dos seus filhos. Devem trabalhar com eles a causa original da emoção sentida e, em conjunto, encontrar a melhor forma de expressá-la, identificando os gestos relacionados com cada emoção (Marques, 2000). A expressão emocional é fundamental para compreender as emoções dos outros, saber como se sentem e para poder partilhar emoções. Também a comunicação não-verbal – a postura, o tom e a intensidade da voz, o olhar, os gestos, etc. – é crucial nas relações interpessoais. Educar os filhos de uma forma emocional, desde a compreensão à conexão com os mesmos, trata-se, pois, de ensiná-los a encarar o mundo a partir dos próprios olhos e tentar compreender a situação vivida do próprio ponto de vista assim como a emoção desencadeada (Landriagan, Lambertini, Birnbaum, 2012: 1258-1260).

Tratando-se de crianças autistas reconhecemos certas dificuldades de socialização, com alterações de comportamento social, o que significa dificuldade em relacionar-se com os outros, incapacidade de partilhar sentimentos, gestos e emoções e a sua discriminação entre diferentes pessoas. O sintoma mais típico nesta perturbação é a falta de reciprocidade na relação social. O desenvolvimento do comportamento social decorre com ausência absoluta de resposta emocional; as chaves da empatia são factos ausentes ou são rudimentares, com incapacidade para partilhar com os seus pares as sensações experimentadas, pelo que a sua alegria ou tristeza podem parecer completamente enigmáticas. O défice social é mais evidente nos primeiros anos de vida ainda que muitas vezes estas crianças pareçam ser bastante afetivas por se aproximarem de outros abraçando-os e tocando-os, quando na verdade esta postura é indiscriminada, sem diferenciar pessoas/lugares. Alguns estudos, na base da Teoria da Coerência Central, demonstram que os autistas detêm a sua

atenção nos detalhes das expressões faciais localizadas. Além disso, não existem diferenças substanciais entre pessoas autistas, com alto funcionamento cognitivo ou não, no que respeita à capacidade de realizar previsões quanto ao comportamento pessoal a partir da observação do estado de ânimo manifesto nas expressões emocionais (Plutchik, 2000). É notório, que estas respostas de previsão são menos frequentes, perante situações influenciadas pelo humor como variável de influência no comportamento e todavia menor quando se refere a estados de ânimos que dependem de informação implícita que não é transmitida de forma clara e precisa. Assim, se explicita a importância da memória mecânica no processamento da informação (Huerta, Bishop, Duncan, et al., 2012: 1057-1059).

As crianças com autismo revelam dificuldades de aprendizagem muito específicas por apresentarem alterações qualitativas das interações sociais, comunicação verbal e não-verbal tanto recetiva como expressiva, perturbações do comportamento e redução da capacidade de imaginação e de fantasia. A sua aprendizagem pode ser melhorada se utilizarmos métodos educacionais específicos que reconheçam e procurem compensar essas dificuldades, criando ambientes estruturados e programas diários que têm como resultados práticos o aumento das suas capacidades funcionais e a redução das suas limitações e comportamentos inadequados (Bradley, 2003).

2. Metodologia: técnicas e procedimentos

O estudo é de metodologia qualitativa. Como método de investigação para a análise da realidade dos sujeitos utilizámos o estudo de caso, que consiste numa descrição (descritivo) e análise pormenorizada e destinando-se à compreensão de realidade singular (interpretação sobre os sujeitos) (Simons, 2011: 19-21). A investigação associou-se à aplicação e desenvolvimento da investigação-ação, através de um programa de intervenção do PDCS, que esteve orientado para a mudança das emoções e competências sociais em 3 crianças com PEA, numa escola do 1.º ciclo do Ensino Básico na cidade de Castelo Branco (XX), integrada num Agrupamento Vertical urbano, que possui gabinete para apoio, complemento educativo e atendimento (Unidade de Ensino Estruturado –UEE, utilizando o Modelo Teach). Ou seja, a investigação-ação realizada concebeu-se como uma actividade dirigida para a transformação das práticas educativas, pondo ênfase na necessidade de desenvolver autoconhecimento e controlo das emoções nessas crianças.

Estabelecemos as seguintes questões de investigação: Questão 1- Serão as crianças autistas com PEA, capazes de identificar as emoções e as expressões que destas derivam; Questão 2: Será eficaz o PDCS aplicado a 3 crianças autistas; Questão 3: Quais os efeitos/eficácia do PDCS nessas crianças autistas?

O sexo masculino foi estabelecido por apresentar maior incidência desta síndrome e a idade contempla um período em que as crianças já experimentam contactos sociais mais amplos do que a família, como os pares. Uma vez selecionada a escola, esta foi contactada para esclarecimentos quanto à natureza e objetivo do estudo. Após o consentimento da instituição, selecionou-se as crianças entre o grupo delineado com autismo, com as características previamente estabelecidas. Foram contactados os pais/encarregados de educação das crianças para obtenção do termo de Consentimento e Livre Aceitação e esclarecimentos necessários e, desta forma, ser possível a consulta dos processos individuais de cada uma. O consentimento assinado pelos pais quanto à participação das crianças foi imprescindível, e assumindo o critério de confidencialidade sobre a identidade das mesmas. Quer no protocolo legal de formalização à Escola, quer aos pais foi-lhes garantido o anonimato, confidencialidade e privacidade das informações e dados recolhidos.

As técnicas de recolha de dados, para além das notas de campo e análise de conteúdo, serão: a observação naturalista na sala TEACH e recreio (indicadores: individual, colegas, professores e nas tarefas), documental (relatórios médicos, dos terapeutas, professores -Programa Educativo Individual-PEI) e participante (durante o PDCS); entrevistas semiestruturadas à professora de ensino especial (Pré e Pós o PDCS); Inventário do Espectro de Autismo (IDEA); e implementação e avaliação do PDCS, durante dois meses, em períodos matinais diários de 45 minutos. Na fase interpretativa aplicámos a técnica da triangulação de dados, efetuando, paralelamente a análise de conteúdo às entrevistas (codificação e categorização da Pré, com sete categorias de análise e a Pós com 5 categorias) e os registos observacionais (grelhas).

2.1 Os sujeitos de estudo e o seu contexto

Os 3 alunos de estudo são do sexo masculino, idade entre os 7 e 12 anos e diagnosticadas com espectro de autismo. Caracterizemos cada um dos alunos (A, B, C) no seu percurso escolar, historial familiar e história clínica, fruto das informações/

dados recolhidos por observação documental, entrevistas informais e formal (Pré) à professora.

*-Criança A (12 anos). O seu percurso escolar começou aos 3 anos frequentando a creche (instituição particular) até 6 anos, passando para a escola pública. Frequenta o 7.º ano escolaridade tem apoio diário Unidade de Estudo Estruturado e apoio terapia da fala. Tem um comportamento difícil, recusando-se a realizar tarefas e agitação psicomotora. Está medicamentada. O ambiente familiar é um pouco disfuncional (pais divorciados). A mãe preocupa-se bastante. O Programa Educativo Individual indica que apresenta dificuldades nas funções intelectuais. As competências de interação com colegas são limitadas. O seu Currículo Específico Individual aborda principalmente a área da autonomia, desenvolvimento físico, língua portuguesa e matemática, personalidade, socialização, comportamento e ajustamento sociais e vida diária. As tarefas são estimuladas, através materiais aliciantes, atividades curtas e motivadoras.

*-Criança B (7 anos). Foi sinalizado e encaminhado para o Projeto Intervenção Precoce pela equipa Autismo do Hospital Pediátrico de Coimbra onde se submeteu a avaliações que diagnosticaram a perturbação de autismo. Frequenta a pré-escolar com apoio UEE e tem terapia de fala. Possui comportamento difícil, recusando-se a realizar tarefas e agitação psicomotora. O ambiente familiar é positivo com interesse dos pais, mãe desempregada dedica-se imenso à criança. Os testes confirmam dificuldades nas capacidades comunicação, interação social e autonomia. O seu Currículo Específico Individual apresenta dificuldades nas funções intelectuais, psicossociais globais, cognitivas básicas na área da autonomia, desenvolvimento físico, língua portuguesa e matemática, personalidade, socialização, comportamento e algumas limitações de aprendizagem e aplicação conhecimentos ao nível imitação, aquisição conceitos e competências básicas. As tarefas são estruturadas na adaptação dos conteúdos às capacidades e interesses do aluno.

*-Criança C (9 anos). Esta criança mostrou sinais de perturbação no desenvolvimento global. Nos primeiros anos foi sinalizado e encaminhado para Projeto de Intervenção Precoce pela equipa Autismo do Hospital Pediátrico Coimbra. Percurso escolar normal frequentando creche, ensino pré-escolar, apoiado por técnicos especializados. Frequenta 3.º ano. Com apoio UEE. Possui comportamento difícil, recusando-se a realizar tarefas e agitação psicomotora. O ambiente familiar é positivo com interesse dos pais. Os testes confirmam dificuldades nas capacidades comunicação, interação

social e autonomia. Apresenta dificuldades nas funções intelectuais, psicossociais globais, cognitivas básicas, na área da autonomia, desenvolvimento físico, língua portuguesa e matemática, personalidade, socialização, comportamento, limitações de aprendizagem. As tarefas são estruturadas, atividades curtas e motivadoras, no reforço da valorização dos comportamentos e atitudes com colegas.

2.2 Aplicação do Inventário do Espectro de Autismo (IDEA)

O Inventário do Espectro Autista (IDEA) foi preenchido com o auxílio da professora de ensino especial, responsável pelo grupo/turma, uma vez que este questionário requer um conhecimento mais profundo e contínuo de cada criança, unido aos dados provenientes de cada processo individual, observações (grelhas) e informações da professora. Este Inventário engloba diferentes manifestações comportamentais, carências e excessos que podemos verificar nestas crianças. Agrupa os comportamentos em 4 grandes dimensões: socialização; comunicação e linguagem; antecipação e flexibilidade; simbolização. Cada dimensão é subdividida em três subdimensões. O IDEA apresenta três utilidades principais: estabelecer inicialmente, no processo de diagnóstico, a severidade dos traços autistas que apresenta cada indivíduo, ou seja, o seu nível de autismo nas diferentes dimensões; ajudar a formular estratégias de tratamento de cada dimensão em função das pontuações obtidas; submeter a avaliação as modificações produzidas pelo tratamento, valorizando a eficácia e possibilidades de evolução. A pontuação total oscila entre os extremos 0 e 96, assinalando-se os seguintes níveis: Nível 1 -Autismo Clássico tipo Kanner (pontuações: 70 a 90); Nível 2 -Autismo Regressivo (pontuações: 50 e 70); Nível 3 -Autismo de Alto Funcionamento (pontuações entre 40-50). As pontuações obtidas inicialmente no IDEA nos 3 alunos variaram entre os 40 e 70 pontos, denotando-se uma grande margem diferencial entre a pontuação mais baixa e a mais alta.

*-A criança A obteve uma pontuação de 42 pontos passíveis de serem personalizados, por Autismo de Alto Funcionamento e o Síndrome de Asperger. Na verdade, esta criança apresenta parâmetros que se sobrepõem entre os dois domínios, isto é, apesar de a sua linguagem ser um fator presente, a presença de uma estreita faixa de interesses e rotinas repetitivas originam obsessões recorrentes e difíceis de gerir. Em contrapartida a estas duas características do Autismo de Alto Funcionamento, o aluno A revela competências acima da média em áreas específicas

mas, ainda assim, as suas relações sociais estão sempre marcadas pela incapacidade de entender as classes sociais e pela pouca empatia estabelecida.

*-A criança B foi a que apresentou a pontuação mais alta – 68 pontos – conotada ao nível do Autismo Regressivo, devido à perda das capacidades aprendidas, em que depois de uma etapa evolutiva, aparentemente normal, perde-se o contacto ocular, a linguagem e outras habilidades cognitivas. Para justificar esta categorização, as pontuações de cada área variam entre os 14 e os 18 pontos, tendo cada dimensão um intervalo pontual entre os 4 e os 8 pontos. As suas áreas mais fracas são a Socialização, a Antecipação e Flexibilidade e a Simbolização – 18 pontos, excluindo-se a Linguagem e Comunicação, com 14 pontos. Estas classificações vão de encontro ao predito na caracterização da criança onde se apurou, através de testes realizados, que as suas capacidades, em especial, na comunicação, interação social e autonomia, são inferiores à média esperada para a sua idade cronológica, demonstrando limitações moderadas a graves de carácter permanente nestes domínios.

*-A criança C obteve uma pontuação total de 40 pontos passíveis de serem integrados no Autismo de Alto Funcionamento e no Síndrome de Asperger. Apresenta parâmetros no seu desenvolvimento que se sobrepõem aos dois domínios, ou seja, no que respeita ao Autismo de Alto Funcionamento, apesar de a linguagem ser um fator presente é também patente a presença de uma estreita faixa de interesses que se tornam, por vezes, difíceis de gerir. É notório o seu pouco envolvimento em relações sociais distintas pela pouca empatia estabelecida. Os factos descritos justificam-se através das pontuações obtidas, isto é, em termos gerais, em cada área esta criança obtém pontuações relativamente baixas em relação à total possível, sendo que as dimensões de cada uma são pontuadas entre os 2 e os 6 pontos. As suas áreas menos afetadas (com uma pontuação menor) são a socialização e a antecipação e flexibilidade com pontuações comuns de 8 pontos. A área da Simbolização predomina como a área mais afetada obtendo uma pontuação total de 14 pontos. O seu PEI indica que apresenta dificuldades nas funções intelectuais, justificando as pontuações mais altas na dimensão Ficção e Imaginação, o ‘Jogo simbólico’, em geral pouco espontâneo e obsessivo. Finalmente, as pontuações da área da Antecipação e Flexibilidade colocam-na ao nível das áreas menos afetadas e justifica-se este fato através das pontuações obtidas em comunhão com os dados obtidos através do PEI. Assim, na dimensão da antecipação são obtidos 2 pontos através de “Alguma capacidade para regular o próprio ambiente e de lidar com as mudanças. Preferência

de uma ordem clara e um ambiente previsível” e na dimensão da ‘Flexibilidade’ onde são conotados os mesmos 2 pontos delineiam-se “Conteúdos obsessivos e limitados de pensamento. Interesses pouco funcionais e flexíveis. Perfeccionismo rígido”. A área do ‘Sentido de Atividade’, pontuada ao nível de 4 indica que esta criança desenvolve “Atividades autónomas de curta duração que não se vivem como partes de projetos coerentes e cuja motivação é externa” (Entrevista Pré à Professora).

2.3 Programa de Desenvolvimento de competências sociais (PDCS)

Enquanto à aplicação do PDCS que, não sendo um programa de complexidade elevada, procura o desenvolvimento de uma das competências cruciais da Inteligência Emocional, necessária à evolução da criança autista enquanto ser emocional. Este programa trabalha 15 emoções básicas (sessões): alegria, raiva, tristeza, interesse, medo, dor, ilusão, surpresa, cansaço, vergonha, ciúmes, pena/lástima, aborrecimento, diversão, ilusão e desejo. O processo ensino-aprendizagem de cada emoção comparte-se em três procedimentos distintos: (1)- ‘As emoções’, referidas ao processo de ensino – aprendizagem do conceito emocional, que está subdividido em sete níveis de intervenção aos quais correspondem sete passos de execução ordenadamente (reconhecimento das expressões faciais; aprendizagem por imitação das expressões faciais; análise das partes das expressões faciais; construção gestalt da emoção; identificação de emoções baseadas nas crenças); (2)-Role-Playing, como referência à construção de aprendizagens mediante a experiência ativa de simulações dos conceitos previamente aprendidos, cujo objetivo é facilitar os processos de diferenciação cognitiva dos estados emocionais anteriores baseado em 3 tarefas (imitação expressão facial dirigida pela professora; atividades de discriminação da emoção; resposta aprendida às ações indicadas na atividade); (3) ‘Discriminação dos estados emocionais básicos’ estruturados na base das crenças cognitivas, em relação estados emocionais produzidos pelas emoções primárias (alegria, tristeza).

Por exemplo, na primeira sessão ‘Alegria’ a metodologia foi a seguinte. Após um breve diálogo com o intuito de motivar cada criança, foi disposta uma imagem com a expressão “alegre” para que o aluno a observasse e assinalasse com o dedo, ou com a palma da mão, a cara indicadora da expressão e / ou o expressasse oralmente (passo 1). De seguida, depois do investigador gesticular e verbalizar a expressão – “Eu estou alegre!” - foi solicitado à criança que realizasse a imitação em pleno em frente

ao espelho para que se observasse a si própria (passo 2). Para todas as crianças estas foram tarefas relativamente fáceis demonstrando todas elas conhecimento sobre esta emoção básica. As etapas seguintes delinearam-se sobre a expressão plástica sendo solicitado ao aluno que desenhasse a mesma expressão numa cara pré-feita (passo 3). Cada um, ainda que com um desenho sequencial diferente, conseguiu alcançar o objetivo proposto bem como o seguinte em que era necessário recortar partes de uma cara e colar as respetivas construindo a expressão (passo 3). Na atividade posterior a tarefa consistia em recortar três caras alegres e fazê-las corresponder a uma situação consoante o gosto do próprio aluno (passo 4). Todo o grupo amostra fez corresponder todas as caras e situações deixando em aberto se o tinham realizado pelo sentimento que as situações causavam em si mesmos ou se as correspondiam indiferenciadamente. Quando questionados respondiam que “gostavam de todas”. Na tarefa seguinte, todos os alunos responderam positivamente assinalando a expressão “alegre” como consequência da atividade descrita na imagem (passo 5). De seguida, conseguiram também diferenciar, nos passos 6 e 7 da atividade, as situações que os deixavam a eles próprios “alegres” das que não gostavam. Finalmente enaltece-se a atividade de ‘role-playing’. A esta etapa, os alunos demonstraram grandes dificuldades uma vez que a atividade foi realizada em grupo. Demonstraram falta de atenção para com o investigador não imitando a expressão solicitada e à fase seguinte, em que era pretendido a interação entre elementos da amostra, não houve qualquer resposta. Recusaram-se a participar demonstrando uma total falta de interesse sobre a atividade e os respetivos companheiros.

As sessões que tiveram algumas dificuldades foram ‘interesse’, ‘surpresa’, ‘vergonha’, ‘ciúmes’ e ‘ilusão’. Houve pouco ou nenhuma resposta das crianças ao role-playing. Aplicado o PDSC executou-se o respetivo Pós-teste com o objetivo de verificar a existência de melhorias referente ao reconhecimento das emoções primárias/básicas.

Ao analisarmos o Quadro n.º 2, verificamos o aumento do número total de acertos nas crianças, alcançando melhorias ao nível da identificação de emoções básicas e respetiva associação a expressões características. Por outro lado, se realizarmos uma análise individual comparativa entre os dois momentos do PDSC (Pré e Pós), podemos ver que a única emoção sobre a qual não existiram alterações foi a ‘alegria’ uma vez que todos os alunos realizaram com sucesso a sua associação entre as expressões e as situações características. Quanto às restantes, verifica-se que os

alunos A e C progrediram também ao nível da emoção ‘tristeza’ alcançando o número possível total de acertos; o aluno B alcançou-o em ambos os momentos. No que se refere à emoção ‘zanga’, existiu uma progressão para todos os alunos, acertando cada um em mais uma associação entre a emoção e a expressão característica. Quanto à emoção ‘espanto’, existiu também um maior número de acertos pelos alunos B e C; o aluno A manteve o número de acertos. No geral, importa referir que apenas o aluno C alcançou o número total possível de acertos relativo a todas as emoções. As restantes crianças alcançaram-no também relativamente às emoções básicas ‘alegria’ e ‘tristeza’, mas não o conseguiram no que diz respeito às emoções ‘zanga’ e ‘espanto’. É de enaltecer que os erros cometidos no Pós-teste (crianças A e B) diferenciaram-se do Pré-teste. Isto é, ao associar as expressões à emoção correspondente fizeram-no através de imagens diferentes em ambos os momentos, ainda que sempre em relatividade às emoções ‘zanga’ e ‘espanto’.

Quadro 2 — Alterações verificadas nos resultados da aplicação do PDCS nas 3 crianças

CRIANÇA	PDCS - PRÉ - TESTE N.º TOTAL DE ACERTOS	PDCS -PÓS - TESTE N.º TOTAL DE ACERTOS
A	11	14
B	12	14
C	13	16

As entrevistas ‘Pré’ e ‘Pós’, à professora validaram o programa e aprofundaram o trabalho desenvolvido nas unidades estudo estruturado (Sala Teach).

Em síntese, as dificuldades dos autistas são: dificuldade de socialização ou em relacionar-se com os outros; incapacidade de identificar e partilhar sentimentos, gestos e emoções. O sintoma mais típico na PEA é a falta de reciprocidade social manifestada em graves défices no que respeita à aquisição deste desenvolvimento, incluindo, imensas dificuldades para compreender e oferecer razões às emoções experimentadas por outrem.

2.4 Análise dos resultados: Triangulação de dados

Foi possível constatar-se que os alunos com PEA a quem foi aplicado o PDSCS melhoraram sensivelmente as tarefas de compreensão social, observado através do incremento do número de acertos, assim como da redução do número de erros cometidos durante a execução das correspondências entre os modelos das figuras esquemáticas emocionais e as representações e situações relacionais apresentadas no processo de avaliação pré e pós-teste.

Quanto aos resultados obtidos no PDSCS aplicado às 3 crianças, os elementos da mesma demonstraram melhorias ao nível da identificação e nomeação de emoções bem como na sua associação a situações características. Porém, ao nível da competência social, não existiu evolução no que diz respeito à interação com o Outro. Estes factos foram também identificados pela professora de educação especial. Na nossa opinião, estes acontecimentos são perfeitamente aceitáveis e justificados. Para além de ser revisto em toda a bibliografia que uma das grandes problemáticas do autismo coincide com a dificuldade de aquisição da Competência Social, pudemos também observar, do que foi possível, que esta não é uma área trabalhada no currículo das crianças em estudo. Ou seja, no dia-a-dia não existe um momento para a aquisição e desenvolvimento das habilidades inerentes à competência social. Por outro lado, justificamos as melhorias obtidas ao nível da identificação e nomeação de emoções pelo facto de ser implementado o PDSCS ao qual são inerentes tarefas atraentes e entusiasmantes para as crianças autistas. Relembramos que a implementação de programas deste tipo a longo prazo tem revertido a favor do desenvolvimento da Compreensão Social dos indivíduos autistas.

As questões de investigação enunciadas foram verificadas no estudo:

***-Questão 1** — O conhecimento emocional assume-se como fundamental no desenvolvimento global do indivíduo uma vez que tem impacto ao nível do seu ajustamento social e favorece a construção de relações sociais positivas, assim como o seu desempenho escolar (Bisquerra 2012). Ao apresentarem dificuldades nas habilidades relativas à compreensão social, é fulcral que os professores criem metodologias e estratégias que as auxiliem na construção do saber emocional. Neste sentido, através do aproveitamento dos momentos naturais das aulas, de

modificações no currículo, por exemplo, a criação de momentos específicos para o desenvolvimento desta área ou a implementação de programas de desenvolvimento destas habilidades (Denham, 1998). É possível ensinar as crianças acerca dos conceitos inerentes às emoções bem como a sua identificação.

***-Questão 2** — Os objetivos dos programas facilitadores da compreensão social, tal como referem Bisquerra y Pérez (2007), devem passar pela aquisição da capacidade de compreensão das intenções de outrem, através da expressão facial ou do próprio discurso sendo que o ensino destas habilidades depende da forma prática, do treino e do perfeccionismo executado. Este tipo de programas deve pois ser executado a longo prazo uma vez que incide numa das áreas que acarreta mais dificuldades para os indivíduos autistas. Porém, por este mesmo motivo, os seus resultados podem não corresponder às expectativas construídas no seu todo já que, principalmente ao nível da interação social, as respostas das pessoas com PEA são mínimas. Neste sentido, é imperativo que à implementação de qualquer programa de desenvolvimento das habilidades emocionais e sociais se juntem outras estratégias como a adequação do currículo à área da Compreensão Social, oferecendo a esta espaços e momentos próprios para a sua execução (estrada, 2008). Além disso, o processo de desenvolvimento destas competências deve apelar também ao trabalho de equipa de todos os professores que trabalham com estes indivíduos bem como da sua família para que, deste modo, o seu processo de execução seja um processo diário, prático e com resultados positivos.

***-Questão 3** — Além do sentido preventivo deste da educação emocional, as crianças devem experimentar um maior bem-estar pessoal apresentando mais probabilidades de alcançar um bom rendimento académico assim como relações sociais proveitosas para a vida (Hadwin, Baron-Cohen, & Howlin, 2006: 348-356). Pois bem, do que pudemos observar e registar, concluímos que o PDCS teve efeitos positivos nas crianças autistas a quem foi implementado contribuindo para o desenvolvimento da identificação e nomeação das emoções bem como para o reconhecimento de situações associadas à origem das mesmas. No entanto, e não correspondendo às expectativas, o PDCS não contribuiu para o desenvolvimento da interação social das crianças. Este facto era esperado uma vez que, ao conhecerem e identificarem algumas emoções, as crianças deviam ser capazes de reconhecê-las

em outrem. Ainda assim, compreendemos a necessidade de uma implementação deste tipo de programas a longo prazo, um maior acompanhamento de estratégias diversificadas e associadas ao currículo (Salmurri, 2004).

Assim, a aplicação do PDCS melhorou a compreensão do significado das emoções dos alunos objetivado durante o processo de comunicação e interação social propostos e, em consequência, justifica-se a afirmação de que a aprendizagem realizada sobre estas áreas de desenvolvimento exerce uma influência decisiva na melhoria da compreensão social dos indivíduos com PEA. Salientamos, ainda a falta de sucesso nas situações de role-playing que não conseguimos alcançar em algumas vezes, o que implica que o programa implementado deva ser encarado como um fator integrante de outros programas mais globais favorecedores do desenvolvimento da comunicação, interação social e jogo simbólico. Deve fazer-se ênfase no valor da inter-relação de diferentes programas na prática educativa, aplicado ao desenvolvimento das diversas áreas que incidam na melhoria das crianças autistas, de forma que as mesmas áreas se fundam num currículo funcional e significativo para o processo educacional. Estas são características necessárias à efetividade dos resultados educativos propostos sendo fundamental, sobretudo, para facilitar a criação de relações significativas entre os conteúdos educacionais e as ações da vida quotidiana.

(In) Conclusões

Os poucos estudos nas áreas relacionais das emoções e autismo apontam para a identificação de competência social nestas crianças (Bonhert, Crnic & Lim, 2003). Esta é uma habilidade que depende de um conjunto de medidas, por exemplo, da formação dos professores, apoio das famílias assim como de serviços e recursos (Mayer, Caruso & Salovey, 1999). Procurámos fazer uma clarificação conceptual da problemática do PEA, bem como da sua etiologia, diagnóstico, intervenção e dificuldades inerentes ao desenvolvimento da compreensão social (Bradley, 2003). Os resultados a que chegámos estão de acordo com a literatura revista, acentuando que as maiores dificuldades encontradas nas crianças autistas dizem respeito à sua competência social que, pouco desenvolvida, provoca problemas comportamentais e de interação social, provocando na totalidade dificuldades a todo o seu desenvolvimento global (Fridja, 2004). Além do défice na interação social, caracterizado pela incapacidade

de desenvolver relações com os colegas, pela ausência da tendência espontânea em partilhar prazeres e interesses e pela falta de reciprocidade social, foi visível nas 3 crianças de estudo, características relacionadas com a comunicação, padrões de comportamento e atividades restritos, repetitivos e estereotipados, assim como os défices no jogo simbólico (Estrada, 2008).

Neste âmbito, revêem-se nesta inserção a legislação atual que rege a educação especial, através do Dec. Lei 3 / 2008, de 7 de Janeiro, que decreta a inclusão de todos os alunos com NEE no sistema regular de ensino. Prevê-se, também a execução de práticas educativas inclusivas com o uso de metodologias de diferenciação inclusiva e de aprendizagem cooperativa preponderante ao sucesso de qualquer aluno (diversidade, flexibilidade, adequabilidade das respostas educativas). O referido diploma explica a obrigatoriedade da elaboração de um Programa Educativo Individual para os alunos com NEE. Institui legalmente as unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro autista e as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência. Esta inclusão não é apenas a colocação física do aluno num dado espaço e tempo, é uma participação ativa e concreta nas atividades escolares que irão proporcionar uma educação diferente, tendo como base as adaptações necessárias para cada caso. O programa de intervenção cognitivo-comportamental de Manuel Rúa oferece um novo olhar, uma nova perspetiva, sob a forma de contributo para trabalhar e compreender as crianças com PEA e as suas dificuldades.

Referencias

- Bisquerra, R.** (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, p. 7 – 43.
- Bisquerra, R.** (2012). *Como educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. & Pérez, N.** (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, V: 10, p. 61 – 82.
- Bonhert, A., Crnic, K. & Lim, K.** (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*. Vol. 31, p. 79-91
- Bradley, S.J.** (2003). *Affect regulation and the development of psychopathology*. N. York: The Guildford Press

- Damásio A.** (2000). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano* (20ª ed.). Mem-Martins: Publicações Europa-América
- Damásio, A.** (2010). *O Livro da Consciência: A construção do Cérebro Consciente*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Denham, S.** (1998). *Emotional development in young children*. N. York: The Guildford Press.
- Estrada, R.** (2008). *“Era uma vez...”: Emoções, defesas e fantasias*. Lisboa: Univ. Fernando Pessoa
- Fridja, N.** (2004). ‘The psychologist’s point of view’. M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Eds), *Handbook of emotions* (59-74). New York: The Guildford Press.
- Gardner, H.** (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D.** (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Hadwin, J., Baron-Cohen, S. & Howlin, P.** (2006). *Can we teach children with autism to understand emotions, belief or pretence? Development and Psychopathology*, V: 8, p. 345 – 365
- Huerta, M.; Bishop, SL; Duncan, A.; Hus, V.; Lord, C.** (2012). Application of DSM-5 Criteria for Autism Spectrum Disorder to Three samples of Children With DSM-IV Diagnoses of Pervasive Development Disorders. *American Journal Psychiatry*, 169 (10), p. 1056-1064
- Landriagan, PJ; Lambertini, L.; Birnbaum, LS** (2012). A Research Strategy to Discover the Environmental Causes of Autism and Neurodevelopmental Disabilities. *Environ Health Perspect*, 120 (7), p. 1258-1260
- Marques, C.** (2000) *Perturbações do Espectro do Autismo*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Mayer, J.D., Caruso, D. & Salovey, P.** (1999). Emotional intelligence meets traditional standees for intelligence. *Intelligence*, Vol. 27, p 267-298.
- Plutchik, R.** (2000). *The Theory of Emotion* (2ª ed.). Michigan: Academic Press/University.
- Salmurri, F.** (2004). *Libertad Emocional: Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Salovey, P. & Mayer, J.D.** (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. New York: Basic Books.
- Simons, H.** (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata

Alunos do ensino superior e procura de apoio nos serviços de aconselhamento psicológico

Filipa C. Cristóvão

*Universidade de Aveiro, Departamento
de Educação, Aveiro, Portugal*
filipa.cristovao@gmail.com

Ricardo J. Teixeira

*Universidade de Aveiro, Departamento
de Educação, Aveiro, Portugal*
filipa.cristovao@gmail.com

Anabela S. Pereira

*Universidade de Aveiro, Departamento
de Educação, Aveiro, Portugal*
anabela.pereira@ua.pt

Resumo

Enquadramento Conceptual: No Ensino Superior, o envolvimento na vida académica, interpessoal e extracurricular foi identificado como fator preditor do desempenho (Kuh, 2006 #19; Pascarella, 2005 #26) [Kuh, 2006 #19; Pascarella, 2005 #26] e relacionado com a saúde mental. O aconselhamento psicológico no Ensino Superior assume um papel importante na promoção do desenvolvimento pessoal e da saúde mental. As consultas de psicologia constituem uma área essencial, na identificação e intervenção dos principais problemas dos estudantes universitários, quer os de desenvolvimento pessoal, quer os patológicos, apoiando os estudantes com sofrimento psicológico e dando aos mesmos uma oportunidade para explorar os problemas que interferem com o rendimento académico e as relações interpessoais. **Objetivos:** Este estudo caracteriza a saúde mental global, e

os níveis de stress, depressão e sofrimento emocional numa amostra de estudantes do Ensino Superior com e sem acompanhamento psicológico. **Metodologia:** Trata-se de um estudo transversal com uma amostra de 220 estudantes com uma média de idades igual a 23.45 anos ($DP=6.06$). Os instrumentos usados foram: Questionário sociodemográfico; Inventário de Stress em Estudantes Universitários; Inventário de Saúde Mental; Termómetros Emocionais; Questionário de Saúde do Paciente. **Resultados:** Foram encontrados níveis elevados de depressão, stress e sofrimento emocional nos estudantes em acompanhamento psicológico, quando comparados com alunos não acompanhados. **Conclusão:** Os resultados evidenciam que a severidade dos sintomas e o nível de bem-estar podem ser fatores decisivos na procura de ajuda. Consequentemente, é necessário um investimento em medidas de despiste da severidade de sintomas e de promoção da saúde mental dos estudantes e do envolvimento no Ensino Superior.

Palavras-chave: Saúde Mental, Envolvimento, Stress, Depressão, Estudantes do Ensino Superior

Abstract

Conceptual Framework: Engagement in the academic, interpersonal, and extracurricular life on the higher education was identified to as a critical predictor of performance and associated with mental health. The psychological counseling services on Higher Education assume an important role on the promotion of the personal development and mental health. Psychological counseling is essential on the identification, and intervention on the most common problems faced by the university students: the problems of personal growth, psychopathology issues, supporting students with emotional distress and giving them an opportunity to explore the problems that interfere with the performance and interpersonal relationships. **Goals:** This study aims to characterize the global mental health of higher education students, in terms of emotional distress, stress and depression. **Methodology:** A cross-sectional study was conducted with samples of 220 university students mean age of 23.45 ($SD=6.06$). The instruments used were: Sociodemographic Form; *University Student Stress Inventory* (ISEU); *Mental Health Inventory* (MHI-5); *Emotional Thermometers* (ET-5); *Patient Health Questionnaire* (PHQ-9). **Results:** The results reveal significant high levels of distress, depression and stress in higher education students, especially

in students in psychological counseling. Conclusion: These findings have implications in the prevention policies for the promotion of mental health and engagement in higher education institutions.

Keywords: Mental Health, Engagement, Distress, Stress, Depression, Higher Education Students

1. Introdução

A entrada no Ensino Superior, coincidente com a entrada na fase de jovem adulto, constitui um período com inúmeras situações de desafio que poderão provocar no aluno situações de stress, ansiedade e depressão, entre outras. A investigação tem demonstrado que o nível de problemas de saúde mental e complexidade dos mesmos no Ensino Superior têm vindo a aumentar (Benton, Robertson, Tseng, Newton, & Benton, 2003). Os níveis de stress entre os estudantes parecem ter aumentado nos últimos anos, nomeadamente em Portugal (Pereira et al., 2009).

Saúde mental, por sua vez, é definida como um estado de bem-estar no qual o indivíduo realiza o seu potencial, consegue lidar com as tensões normais da vida, trabalhar produtivamente e é capaz de fazer uma contribuição para a sua comunidade (World Health Organization, 2010).

O envolvimento é definido como um estado mental positivo, que se caracteriza por vigor, dedicação e absorção nas atividades (Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002). Alguns autores caracterizam o envolvimento como englobando três dimensões (Wang & Peck, 2013): cognitiva (e.g., investimento no uso de estratégias de autorregulação de aprendizagem; Zimmerman, 1989), emocional (e.g., reações positivas relativamente à escola e interesse pelas atividades escolares; Voellkl, 1997) e comportamental (e.g., participação nas atividades de aprendizagem e ausência de comportamentos disruptivos; Connell, 1990). Astin (1999), por outro lado, define o envolvimento como a quantidade de energia que o aluno devota à sua experiência académica, sendo que a responsabilidade pelo nível de envolvimento é partilhada pelo aluno e universidade. Desta forma, perspetiva o envolvimento de uma forma mais global englobando não apenas o investimento na aprendizagem, mas também com a universidade e com o grupo de pares.

1.1 Saúde Mental no Ensino Superior

A transição para o Ensino Superior assume-se como um período crítico que pode constituir uma crise e/ou desenvolvimento a nível pessoal, social e académico (Bastos & Gonçalves, 1996). Se gerar uma crise adaptativa, esta transição poderá promover níveis moderados de ansiedade, contudo levando a uma saudável transição para a adultez, embora podendo também interromper o normal desenrolar das tarefas normativas e educativas (Becker, Martin, Wajeeh, Ward, & Shern, 2002). Poderá igualmente desencadear um conjunto de perturbações psicológicas com alterações comportamentais, emocionais, insucesso e abandono escolar, assim como problemas somáticos (Dryfoos, 1997), podendo levar a uma redução ou perda total da funcionalidade por longos períodos (Stallman, 2010).

A frequência do Ensino Superior, pelos seus desafios inerentes, constitui uma fase crítica para o desenvolvimento/surgimento de dificuldades psicológicas. A investigação tem vindo a apontar os estudantes universitários como uma população de risco com consequente diminuição da saúde mental (Adlaf, Gliksman, Demers, & Newton-Taylor, 2001; Benton et al., 2003). Em Portugal, de acordo com os dados apresentados nas publicações da Rede de Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior (RESAPES, 2002), os problemas mais frequentemente sentidos pelos jovens no Ensino Superior distribuem-se por três áreas interligadas: 1) problemas relacionados com as questões académicas; 2) desafios impostos por questões desenvolvimentais; e 3) desequilíbrios emocionais, que se enquadram em problemáticas clínicas. A investigação tem vindo a demonstrar uma prevalência significativa de perturbações depressivas entre os estudantes do Ensino Superior (Eisenberg, Gollust, Golberstein, & Hefner, 2007; Santos, Veiga, & Pereira, 2012), com consequências na resolução das tarefas desenvolvimentais, deterioração no desempenho académico (com consequente aumento da probabilidade de abandono escolar), risco de ansiedade e aumento das dificuldades interpessoais (Eisenberg et al., 2007).

1.1.1 Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior

O aconselhamento psicológico nas instituições de Ensino Superior tem um papel importante na promoção do desenvolvimento pessoal e da saúde mental, p.e. dando aos estudantes uma oportunidade para explorar e trabalhar os problemas que interferem com os estudos, o trabalho e as relações interpessoais, mas também apoiando os mesmos quando o sofrimento psicológico é patente (Pereira et al., 2009).

Green, Lowry e Kopta (2003) encontraram diferenças entre estudantes universitários sem e com acompanhamento psicológico, em domínios como a saúde mental global e o bem-estar, com os primeiros a apresentarem níveis mais elevados de saúde mental. Segundo Rosenthal e Wilson (2008) existe uma relação linear entre o aumento de sintomas de distress e a procura de ajuda em estudantes, sendo que a tendência é a de que os estudantes com níveis clinicamente mais significativos de distress usufruam mais dos serviços de acompanhamento psicológico.

1.1.2 Envolvimento no Ensino Superior

Até ao momento está estabelecido que o envolvimento tem relações com inúmeras variáveis. demonstrando a importância das múltiplas dimensões do envolvimento escolar para o sucesso académico e saúde mental dos estudantes (Li & Lerner, 2011). Por exemplo, sabe-se que o envolvimento ativo do aluno ao longo do seu percurso escolar é vital para o sucesso educativo, uma vez que os alunos com maior envolvimento tendem a mostrar um melhor ajustamento à escola (Li & Lerner, 2011), e para o subsequente desenvolvimento enquanto membro da sociedade (Eccles & Wang, 2012).

No Ensino Superior, alguns autores (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2006; Pascarella & Terenzini, 2005) identificaram o envolvimento na vida académica, interpessoal e extracurricular como um fator preditor do sucesso académico e da permanência no ensino, e com mais valor preditivo do que os fatores individuais (Tinto, 1993). Em particular, a investigação sugere que um fraco envolvimento está relacionado com níveis mais baixos de saúde mental (Sax, Bryant, & Gilmartin, 2004) e superiores consumos de álcool (Wechsler, Dowdall, Davenport, & Castillo, 1995).

Ao nível da psicopatologia, as doenças mentais estão associadas com experiências académicas e sociais que são pouco promotoras do envolvimento dos alunos na universidade (Salzer, 2012). Nomeadamente, os sintomas de muitas destas doenças, assim como os efeitos secundários das medicações, podem afetar a concentração, motivação e interações sociais, o que influencia o sucesso académico (Unger, 1998) e podem incluir letargia, o que diminui o envolvimento (Salzer, 2012). Por outro lado, a falta de envolvimento e as dificuldades interpessoais podem também ser influenciados pelas crenças negativas e preconceitos que recaem sobre alunos com problemas de saúde mental (Applebaum, 2006; Unger, 1998).

Alguma investigação tem vindo a demonstrar que, comparativamente com outros alunos, os alunos do ensino superior com doenças mentais graves têm diferentes experiências na vida académica: menor uso dos serviços/recursos das universidades, menor envolvimento em clubes e organizações assim como dificuldades no estabelecimento de relações interpessoais com outros alunos, universidade e administração (Kadison & DiGeronimo, 2004). Contudo, o envolvimento na universidade e satisfação global com a mesma, eram superiores entre os alunos universitários com doença mental que acabaram o curso, quando comparados com aqueles que não conseguiram, mostrando a importância das teorias que incluem a variável envolvimento, mesmo em alunos que sofrem de doença mental (Salzer, 2012).

As evidências científicas têm demonstrado que níveis elevados de stress podem conduzir a fadiga, raiva, medo, depressão e aborrecimento. Este tipo de sintomatologia conduz a menos envolvimento na aprendizagem, mais dificuldades nos processos de aquisição de conhecimentos, e influencia a saúde mental e bem-estar dos alunos (Whitman, Spendlove, & Clark, 1986). Estes dados são importantes, uma vez que a possibilidade de participar ativamente na aprendizagem contribui para a diminuição do stress e subsequentes problemas de saúde mental (Whitman et al., 1986).

Contudo é importante referir que, conforme apontam Pascarella e Terenzini (1991), existe uma necessidade de equilibrar o envolvimento nas várias atividades académicas, uma vez que o envolvimento excessivo numa área poderá ser contraproducente ao limitar o tempo e atenção disponíveis para outras experiências normativas e académicas.

Considerando que várias investigações demonstram associações importantes entre o envolvimento e a saúde mental em estudantes universitários, o principal

objetivo deste estudo incide na caracterização da saúde mental global, níveis de stress, depressão e sofrimento emocional numa amostra de estudantes do Ensino Superior. Mais especificamente, é um estudo dirigido à caracterização das diferenças entre alunos com e sem acompanhamento psicológico. Adicionalmente, pretende colocar em perspetiva uma reflexão sobre os serviços de aconselhamento psicológico e o seu papel na saúde mental e no envolvimento dos alunos no Ensino Superior.

2. Metodologia

2.1 Participantes

A amostra deste estudo é constituída por 101 alunos em acompanhamento em vários serviços de apoio psicológico da Universidade de Lisboa (Faculdade de Psicologia/Instituto de Educação, Faculdade de Ciências, Instituto Superior Técnico, Centro de Saúde da Universidade de Lisboa) e ISCTE-IUL - Instituto Universitário de Lisboa. Foi ainda constituída uma amostra de 119 alunos de várias instituições de Ensino Superior de Lisboa que não estavam em acompanhamento psicológico. Dos alunos em acompanhamento, 38 participantes (37,4%) são do género masculino e 63 (62,4%) são do género feminino, com idades compreendidas entre os 18 e os 51 anos ($M=24,82$; $DP=6,06$). Relativamente ao ciclo de estudos, frequentam o 1º ciclo 56 estudantes (55,4%); 29 frequentam o 2º ciclo (28,7%), e 16 alunos (15,9%) frequentam o 3º ciclo. Na amostra, 30 alunos (29,7%) vivem fora da sua área de residência habitual.

Relativamente aos motivos do acompanhamento psicológico, verifica-se que 10 (10%) procuraram ajuda devido a problemas relacionais, 20 (20%) devido a ansiedade, 16 (16%) devido a depressão, 12 (12%) devido à comorbilidade ansiedade/depressão, 7 (7%) devido a outros problemas, 1 aluno não referiu os motivos. Verifica-se que 12 alunos (12%) apresentam pedidos de ajuda especificamente devido a problemas de rendimento académico e 23 (23%) alunos apresentavam algum dos problemas acima descritos acima em concomitância com problemas no rendimento académico. O tempo de acompanhamento situa-se entre 1 e 84 meses ($M=13.19$; $DP=15.45$) e o número de sessões varia entre 1 e 190 ($M=29.04$; $DP=34.57$).

2.2 Instrumentos

Questionário Sociodemográfico. Elaborado com vista à recolha das características sociodemográficas, como o género, idade, estado civil, situação de residência, escolaridade, faculdade, curso, ano, número de anos no Ensino Superior, situação profissional, presença de problemas de saúde física. Procurou-se também obter informação acerca do acompanhamento psicológico, mais especificamente, o motivo do acompanhamento psicológico, número de sessões e tempo de acompanhamento.

Inventário do Stress em Estudante Universitários (ISEU; Pereira et al., 2004). Foi utilizada a versão reduzida deste instrumento, constituída por 24 itens, com respostas tipo Likert, numa escala de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). Os itens procuram identificar vários fatores indutores de stress, estando organizados em 4 subescalas: Ansiedade de Avaliação; Autoestima e Bem-Estar; Ansiedade Social; e Problemas Socioeconómicos. A consistência interna do instrumento foi medida com recurso ao alfa de Cronbach. Os valores obtidos foram de 0.92 para a escala total e variaram entre 0.77 e 0.89 para as subescalas.

Inventário de Saúde Mental (MHI-5; Berwick et al., 1991; Pais-Ribeiro, 2001). Trata-se de um questionário de autorresposta, numa versão reduzida de 5 itens, que se propõe avaliar o mesmo construto do Inventário de Saúde Mental de 38 itens (MHI-38), ou seja, a saúde mental geral. Com a presente amostra, o alfa de Cronbach foi de 0.90.

Termómetros Emocionais (ET-5; Mitchell, 2007; Pereira & Teixeira, 2011). Este instrumento corresponde a uma forma adaptada da versão inicial do Termómetro do Distress, incluindo 5 escalas visual-analógicas, na forma de 4 domínios de prevenção (Sofrimento Emocional, Ansiedade, Depressão, e Revolta) e um de resultado (Necessidade de Ajuda) (Mitchell, 2007). Cada domínio é cotado numa escala de Likert de 11 pontos no formato visual de um termómetro (0-10). Aos participantes é pedido que avaliem “o grau de alteração emocional que sentiram na última semana, incluindo o dia de hoje”. Nas quatro primeiras escalas existem 11 opções de resposta que vão do extremo 0 -“nenhum” a 10 -“extremo”. Na quinta escala (“Necessidade de Ajuda”) existem 11 opções de resposta que vão desde “desesperadamente” a “consigo resolver sozinho”. Com a presente amostra, obteve-se um bom nível de consistência interna, medido através do alfa de Cronbach, nomeadamente de 0.92.

Questionário de Saúde do Paciente (PHQ-9; Kroenke, R.L., & Williams, 2001;

Torres, Pereira, & Monteiro, 2011). É um instrumento usado para fazer avaliações de depressão com base nos 9 critérios do DSM-IV. Trata-se de uma medida válida para avaliar a severidade da depressão, permitindo que se possam escolher os tratamentos adequados. O PHQ-9 é uma versão de autorregisto do PRIME-MD (*Primary Care Evaluation of Mental Disorders*), um instrumento de diagnóstico para as perturbações mentais comuns. O PHQ-9 corresponde ao módulo da depressão, numa escala de 0 - “nunca” a 3 - “quase todos os dias”. Possui uma questão adicional sobre o impacto de algum dos 9 problemas no trabalho, cuidar da casa ou socialização, e cuja resposta poderá variar entre “nenhuma dificuldade” e “extrema dificuldade”. No presente estudo, a consistência interna medida através do alfa de Cronbach foi de 0.86.

2.3 Procedimento

Esta investigação é do tipo exploratório, quantitativo, analítico e transversal (Almeida & Freire, 1997), pois avalia-se num único momento uma determinada amostra, pretendendo analisar correlações e associações entre as variáveis em estudo. A amostra foi recolhida com a colaboração dos serviços de acompanhamento psicológico das diferentes instituições referidas. Cada participante recebeu um envelope com o protocolo de investigação e instrumentos, incluindo uma breve explicação do projeto de investigação, assim como um consentimento informado para ser assinado, caso aceitasse participar no estudo. O tratamento estatístico dos dados foi realizado com recurso ao programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS; Versão 20).

3. Resultados

3.1 Diferenças entre estudantes

Os resultados dos alunos em acompanhamento revelam que, relativamente à saúde mental global, a média foi de 17.04 (3.73). No que diz respeito aos níveis de stress apresentados pelos estudantes, 15 (14,9%) apresentaram baixo stress, 37 (36.6%) stress moderado, e 49 (48,5%) stress elevado. Os principais fatores de stress

reportados pelos participantes foram: ansiedade aos exames (62.67%), autoestima e bem-estar (55.20%), condições socioeconómicas (47.92%), e ansiedade social (45.60%).

Considerando a variável acompanhamento psicológico, e fazendo uso dos resultados do PHQ-9, dos alunos em acompanhamento, 34 (37,7%) apresentaram depressão leve, 27 (26,7%) apresentaram depressão moderada/severa, e 9 (8,9%) depressão severa. Relativamente à avaliação do impacto funcional da depressão no quotidiano, entre os participantes que assinalaram algum dos 9 itens, 44 (43,5%) revelaram muita dificuldade, e 12 (11,9%) apresentaram uma extrema dificuldade.

Com o objetivo de caracterizar a amostra relativamente ao acompanhamento psicológico, a partir da análise da Tabela 1 é possível constatar que são os participantes com acompanhamento psicológico aqueles que apresentam médias significativamente mais elevadas nas variáveis de “sofrimento emocional”, “ansiedade” e “depressão”. O mesmo acontece relativamente à média global de “stress” e seus fatores: “ansiedade aos exames”, “autoestima e bem-estar”, “ansiedade social”, “condições socioeconómicas”. Simultaneamente, observa-se que o mesmo grupo apresenta médias mais baixas na variável “saúde mental global”.

Através de testes t de Student para amostras independentes, verificou-se a existência de diferenças muito significativas ($p < .001$) entre os participantes com e sem acompanhamento, para todas as variáveis mencionadas.

Tabela 1 — Diferenças entre a amostra de alunos acompanhados e alunos não acompanhados nas variáveis de Saúde Mental, Sofrimento Emocional, Depressão e Stress

	ALUNOS EM ACOMPANHAMENTO PSICOLÓGICO (N=101)	ALUNOS SEM ACOMPANHAMENTO PSICOLÓGICO (N= 119)	t
	(M; DP)	(M; DP)	
Saúde Mental (ISM)	17.04 (3.73)	22.39 (3.72)	10.638***
Sofrimento emocional (TE)	5.49 (2.49)	2.26 (2.54)	-9.48***
Ansiedade (TE)	6.43 (2.43)	3.07 (2.47)	-10.11***
Depressão (TE)	4.08 (2.48)	1.33 (1.79)	- 9.52***
Revolta (TE)	4.49 (3.05)	1.84 (2.00)	- 7.72***
Necessidade de ajuda (TE)	6.29 (2.42)	1.97 (2.30)	- 13.51***
Depressão (PHQ9)	10.51 (5.18)	5.15 (3.79)	- 8.85***
Stress (ISEU Total)	3.25 (0.72)	2.54 (0.67)	- 7.59***

ISEU- Fatores:			
Ansiedade aos exames	62.67 (20.84)	49.26 (20.81)	-4.68***
Autoestima e bem estar	55.20 (20.98)	33.71 (19.90)	-7.77***
Ansiedade social	45.60 (25.32)	28.47 (19.44)	-5.63***
Condições socioeconómicas	47.92 (19.22)	31.28 (19.97)	-6.42***

N=220. ***p<.001. ISM=Inventário de Saúde Mental. TE=Termómetros Emocionais.

PHQ9=Questionário de Saúde do Paciente. ISEU= Inventário de Stress em Estudantes do Ensino Superior.

4. Discussão e Conclusão

Os alunos do presente estudo que recebem apoio psicológico, indicam motivos de pedido de ajuda de acordo com o descrito na literatura (problemas de rendimento académico; problemas relacionais; ansiedade e depressão) (RESAPES, 2002; Benton et al., 2003). Quando comparados com participantes que não frequentam este tipo de serviços, estes estudantes apresentam níveis inferiores de saúde mental, mais sintomas depressivos (com grande impacto na vivência do quotidiano), stress e mais sofrimento emocional. Estes resultados vão ao encontro da literatura que mostra que estudantes em acompanhamento psicológico exibem problemas psicológicos mais graves e com maior duração do que os seus colegas que não estão em acompanhamento (Erdur-Baker, Aberson, Drapper, & Barrow, 2006; Green et al., 2003; Santos, 2011). Estes resultados são suportados por Rosenthal e Wilson (2008), evidenciando que a severidade dos sintomas e o nível de bem-estar podem ser fatores decisivos na procura de ajuda, sendo que os alunos com níveis clinicamente mais significativos de distress tendem a procurar e usufruir mais dos serviços de acompanhamento psicológico.

Este estudo apresenta várias limitações. O facto dos instrumentos utilizados serem de autorrelato, há que ter em conta a influência de fatores (p.e., desejabilidade social, falsificação e questões de memória) (Moreira, 2004). Dada a complexidade multifatorial de causas e fatores de risco inerente às questões de saúde mental, não é clara a direcionalidade das relações causais com o envolvimento (Sax et al., 2004). Este estudo foi meramente descritivo, pelo que em futuras investigações seria pertinente avaliar a variável envolvimento usando instrumentos específicos, de modo a que as relações com a saúde mental possam ser clarificadas.

As implicações práticas deste estudo apontam para a necessidade de se investir em boas práticas de promoção da saúde mental (Royal College of Psychiatrists, 2011), que possam intervir eficazmente em patologias frequentes no Ensino Superior. Vários estudos têm reportado que os alunos que estão mais integrados no Ensino Superior e que são mais diligentes em procurar assistência na faculdade são os que tem mais probabilidade em persistir nos estudos (Pascarella & Terenzini, 2005). Dessa forma, torna-se importante perspetivar os serviços de acompanhamento psicológico do Ensino Superior como uma porta de entrada ao envolvimento dos alunos na academia, uma vez que as possibilidades de intervenção destes serviços são amplas.

Considerando que algumas patologias apresentam sintomas que se relacionam com o pouco envolvimento e dificuldades no relacionamento interpessoal seria fundamental aumentar a consciência dos alunos acerca da sua saúde mental, da necessidade de procura de ajuda e da informação sobre os meios para tal, fazendo uma deteção precoce de perturbações mentais através da realização de um rastreio anual aos alunos, utilizando um instrumento rápido e eficaz como os Termómetros Emocionais.

Simultaneamente torna-se importante a sensibilização para as questões de saúde mental. Mais especificamente, sugere-se a criação de redes de suporte (Kuh, Kinzie, Schuh, & Whitt, 2005) compreendendo alunos em posições estratégicas, profissionais em posições de suporte, professores e tutores que consigam identificar alunos com problemas académicos ou sociais, em sofrimento emocional ou com patologias mais graves, e referenciá-los para os serviços adequados. Em particular para os alunos com problemas mais graves de saúde mental, deverão ser contempladas abordagens que reconheçam os interesses e necessidades dos indivíduos, potenciando as oportunidades de funcionamento em vários domínios. Nomeadamente na promoção do maior envolvimento na faculdade, no direcionamento para o acesso aos serviços e recursos proporcionados pelo estabelecimento de ensino, na participação nível atividade na vida social e académica, assim como na melhoria das relações interpessoais (Salzer, 2006).

Os alunos que não apresentando critérios de diagnóstico clínico, vivenciem níveis elevados de stress e sofrimento emocional, devem ser também alvo de intervenção encorajando-os a atividades que aumentem o seu *flourishing* (Huppert, 2009) disponibilizando não apenas serviços de aconselhamento, mas também outras

iniciativas de suporte que colmatem a necessidade de ajuda e o envolvimento como o *peer counselling* (Myrick, Highland, & Sabella, 1995). É ainda sugerida a inclusão de intervenções preventivas que incidam sobre os fatores preditores do desenvolvimento de problemas de saúde mental, nomeadamente através de programas de gestão do stress.

Em conclusão, foram refletidos alguns dos fatores de promoção da saúde mental em estudantes do Ensino Superior. A literatura recente recomenda uma mudança entre as intervenções dedicadas a comportamentos específicos para intervenções mais amplas. Uma possibilidade para tal, poderá ser através da promoção do envolvimento, como sugerem as reflexões teóricas e evidências científicas.

Referencias

- Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior [RESAPES] (2002).** *A situação dos serviços de aconselhamento psicológico no ensino superior em Portugal (vol. 1 e 2)*. Lisboa: RESAPES.
- Adlaf, E.M., Gliksman, L., Demers, A., & Newton-Taylor, B. (2001).** The prevalence of elevated psychological distress among Canadian undergraduates: Findings from the 1998 Canadian Campus Survey. *Journal of American College Health*, 50(2), 67-72. doi: 10.1080/07448480109596009
- Almeida, L., & Freire, T. (1997).** *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Lusografe.
- Applebaum, P.S. (2006).** "Depressed? Get out!": dealing with suicidal students on college campuses. *Psychiatric Services*, 57(7), 914-916. doi: 10.1176/appi.ps.57.7.914
- Astin, A.W. (1999).** Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 40(5), 518-529.
- Bastos, A.M., & Gonçalves, O.F. (1996).** Intervenção psicológica no ensino superior: Construção, implementação e avaliação de um programa de desenvolvimento pessoal. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 195-206.
- Becker, M., Martin, L., Wajeer, E., Ward, J., & Shern, D. (2002).** Students with mental illness in a university setting: Faculty and student attitudes, beliefs, knowledge, and experiences. *Psychiatry Rehabilitation Journal*, 25(4), 359-368. doi: 10.1037/h0095001
- Benton, S., Robertson, J., Tseng, W., Newton, F., & Benton, S.L. (2003).** Changes in counselling center client problems across 13 years. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 66-72. doi: 10.1037/0735-7028.34.1.66

- Berwick**, D.M., Murphy, J.M., Goldman, P.A., Ware, J.E., Barsky, A.J., & Weinstein, M.C. (1991). Performance of a five-item mental health screening test. *Medical Care*, 29(2), 169-176. doi: 10.1097/00005650-199102000-00008
- Connell**, J.P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life-span. In D. Cicchetti (Ed.), *The self in transition: From infancy to childhood* (pp. 61-97). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dryfoos**, J. (1997). *Adolescents at risk: Prevalence and Preve*. Oxford: Oxford University Press.
- Eccles**, J.S., & Wang, M.T. (2012). So what is student engagement anyway? Commentary on Section I. In S. Christenson, A. L. Reschy & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Eisenberg**, D., Gollust, S.E., Golberstein, E., & Hefner, J.L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 534-542. doi: 10.1037/0002-9432.77.4.534
- Erdur-Baker**, Ö., Aberson, C., Drapper, M., & Barrow, J. (2006). Nature and severity of college students psychological concerns: A comparison of clinical and non-clinical national samples. *Professional Psychology: Research and Practice*, 37(3), 317-323. doi: 10.1037/0735-7028.37.3.317
- Green**, J., Lowry, J., & Kopta, S.M. (2003). College students versus college counseling center clients: What are the differences? *Journal of College Student Psychotherapy*, 17(4), 25-37. doi: 10.1300/J035v17n04_05
- Huppert**, F. (2009). A new approach to reducing disorder and improving well-being. *Perspectives on Psychoogical Science*, 4(1), 108-111. doi: 10.1111/j.1745-6924.2009.01100.x
- Kadison**, R., & DiGeronimo, T.F. (2004). *College of the Overwhelmed*. New York: John Wiley & Sons.
- Kroenke**, K., R.L., Spitzer, & Williams, J.B. (2001). The PHQ-9: validity of a brief depression severity measure. *Journal of General Internal Medicine*, 16(9), 606-613. doi: 10.1046/j.1525-1497.2001.016009606.x
- Kuh**, G.D., Kinzie, J., Buckley, J.A., Bridges, B.K., & Hayek, J.C. (2006). What Matters to Student Success: A Review of the Literature. Draft Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative.
- Kuh**, G.D., Kinzie, J., Schuh, J.H., & Whitt, E.J. (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Li**, Y., & Lerner, R.M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247. doi: 10.1037/a0021307

- Mitchell, A.J.** (2007). Pooled results from 38 analyses of the accuracy of distress thermometer and other ultra-short methods of detecting cancer-related mood disorder. *Journal of Clinical Oncology*, 25(9), 4670-4681. doi: 10.1200/JCO.2006.10.0438
- Moreira, J.** (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Myrick, R.D., Highland, W.H., & Sabella, R.A.** (1995). Peer helpers and perceived effectiveness. *Elementary School Guidance & Counseling*, 29(4), 278-290.
- Pais-Ribeiro, J.L.** (2001). Inventário de Saúde Mental: Um estudo de adaptação para a população Portuguesa. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2(1), 77-99.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T.** (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T.** (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pereira, A.S., Vagos, P., Chaves, C., Carrinho, P., Gomes, R., Andreucci, L., & Oliveira, P.** (2009). *Stress do aluno: Um estudo comparativo entre Portugal e o Brasil*. Paper presented at the Iº Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde: Experiências e intervenções em Psicologia da Saúde. Faro: Universidade do Algarve.
- Pereira, A.S., Vaz, A., Medeiros, J., Lopes, P., Melo, A., Ataíde, R., . . . Ferreira, J.** (2004). *Características psicométricas do inventário do stresse em estudantes universitários – estudo exploratório*. Paper presented at the X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, M.G., & Teixeira, R.J.** (2011). *Termómetros Emocionais - 5 itens*. Tradução e Versão de Investigação, Centro de Investigação em Psicologia (CIPsi). Braga: Universidade do Minho.
- Rosenthal, B., & Wilson, C.** (2008). Mental Health Services: Use and disparity among diverse college students. *Journal of American College Health*, 57(1), 61-67. doi: 10.3200/JACH.57.1.61-68
- Royal College of Psychiatrists. (2011).** *Mental Health of Students in Higher Education. College Report 166 - September 2011*. Retrieved from <http://www.rcpsych.ac.uk>.
- Salzer, M.S.** (2006). Introduction. In M. S. Salzer (Ed.), *Psychiatric Rehabilitation Skills in Practice: A CPRP Preparation and Skills Workbook*. Columbia, MD: United States Psychiatric Rehabilitation Association.
- Salzer, M.S.** (2012). A comparative study of campus experiences of college students with mental health illnesses versus a general college sample. *Journal of American College Health*, 60(1), 1-7. doi: 10.1080/07448481.2011.552537
- Santos, L., Veiga, F., & Pereira, A.** (2012). *A sintomatologia depressiva e perceção do rendimento académico no estudante do ensino superior*. Paper presented at the 12º

Colóquio de Psicologia e Educação – Educação Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática. Lisboa: ISPA.

Santos, M.L. (2011). *Saúde Mental e Comportamentos de Risco em Estudantes Universitários*. Tese de doutoramento (não publicada). Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.

Sax, L.J., Bryant, A.N., & Gilmartin, S.K. (2004). A longitudinal investigation of emotional health among male and female first-year college students. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*, 16(2), 39-65.

Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. doi: 10.1023/A:1015630930326

Stallman, H.M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249-257. doi: 10.1080/00050067.2010.482109

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Torres, A., Pereira, A., & Monteiro, S. (2011). *Questionário de Saúde do Paciente PHQ-9*. Tradução e Versão de Investigação. Departamento de Educação: Universidade de Aveiro.

Unger, K.V. (1998). *Handbook on Supported Education: Providing Services for Students With Psychiatric Disabilities*. Baltimore, MD: P.H. Brookes Publishing.

Voellkl, K.E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3), 294-318. doi: 10.1086/444158

Wang, M-T., & Peck, S.C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology*, 49(7), 1266-1276. doi: 10.1037/a0030028

Wechsler, H., Dowdall, G.W., Davenport, A., & Castillo, S. (1995). Correlates of college student binge drinking. *American Journal of Public Health*, 85(7), 921-926. doi: 10.2105/AJPH.85.7.921

Whitman, N.A., Spendlove, D.C., & Clark, C.H. (1986). *Increasing students' learning: A faculty guide to reducing stress among students*. ASHE-ERIC Higher Education - Report 4. Washington, D.C: Association for the Study of Higher Education.

World Health Organization (2010). *Mental health: strengthening Mental health promotion* (Fact Sheet No. 220). Retrieved from <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/en>.

Zimmerman, B.J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 1-25). New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4612-3618-4_1

Experiências de Cyberbullying relatadas por estudantes do ensino superior politécnico / Cyberbullying experiences reported by polytechnic students

Martins, M. J. D.

*Escola Superior de Educação do
Instituto Politécnico de Portalegre
(Portugal)*

Veiga Simão, A M.

*Faculdade de Psicologia da
Universidade de Lisboa (Portugal)*

Azevedo, P.

*Escola Superior de Educação do
Instituto Politécnico de Portalegre
(Portugal)*

Resumo

As TIC trouxeram múltiplos benefícios mas acarretam também riscos, nomeadamente o cyberbullying, ou seja, a prática de atos agressivos, intencionais e repetidos com recurso a dispositivos eletrónicos para, por exemplo, enviar mensagens insultuosas ou criar websites que difamam e hostilizam os outros. Este estudo teve por objetivos conhecer a frequência e os tipos de cyberbullying praticados, sofridos e observados por estudantes do ensino superior politécnico; saber se se verificam diferenças entre géneros e cursos; identificar as emoções associadas aos diferentes papéis no cyberbullying; identificar os motivos invocados pelos agressores para explicar este tipo de comportamento. Para o efeito construiu-se um questionário quantitativo que foi aplicado a 170 estudantes que frequentavam várias licenciaturas de uma instituição de ensino superior politécnico de Portugal. Os resultados revelaram que

30,6% dos estudantes já tinham sido vítimas de cyberbullying e 8,2% admitiu ter praticado cyberbullying, pelo menos algumas vezes. Um dos motivos mais evocados pelos agressores para esta prática foi a vingança relativamente a episódios ocorridos anteriormente. Não se verificaram diferenças significativas entre sexos mas o fenómeno era mais frequente em cursos de engenharia comparativamente aos de educação e ciências humanas. Equaciona-se a prevenção do cyberbullying a partir da utilização dos próprios meios de comunicação social para promoção da partilha de informação sobre como utilizar as TIC de forma ética e segura, bem como através da criação de programas e plataformas envolvendo estudantes de vários níveis de ensino com vista à prevenção deste fenómeno. Projeto FCT: PTDC/CPE-CED/108563/2008.

Palavras-chave: *cyberbullying*, estudantes do ensino superior

Abstract

ICT have brought many benefits and opportunities, but have also entailed risks such as cyberbullying, which has been generally defined as aggressive, intentional, and repeated actions through electronic devices in order to send messages and/or create websites that insult, denigrate, threaten, and/or harass others in some way. This study aimed to understand the frequency and types of cyberbullying practised, suffered or observed by students from a polytechnic higher education institute. Furthermore, this study proposed to identify whether there were differences associated with gender and courses, as well as to focus on the emotions associated with the different roles in cyberbullying and the motives invoked by aggressors to explain their behaviour. A quantitative questionnaire was developed and administered to 170 polytechnic students of different courses of a higher education institution in the southeast of Portugal. Results revealed that 30,6% of the students had been victims of cyberbullying and 8,2% had practiced it sometime throughout their academic career. One of the motives invoked by aggressors was vengeance, due to previous events. There were no significant differences between gender, but the phenomenon was more frequent in engineering courses than in education and social sciences courses. Cyberbullying prevention should use ICT and media to share and spread information about how ICT should be used in a safe and ethical way. Lastly, the implications of this study present opportunities for the prevention of Cyberbullying among students

through prevention programs and platforms. Project financed by FCT: PTDC/CPE-CED/108563/2008.

Keywords: Cyberbullying, higher education students

1. Introdução

Nos últimos anos houve um grande aumento e proliferação da utilização das tecnologias de informação e comunicação, não apenas no âmbito do trabalho, do estudo e do exercício das mais variadas profissões mas também em associação ao lazer e à cultura juvenil. As TIC trouxeram múltiplos benefícios e oportunidades mas acarretam também alguns riscos, nomeadamente o *cyberbullying*, que tem sido definido por vários autores como consistindo na prática de atos agressivos, intencionais, e repetidos com recurso a dispositivos eletrónicos, como por exemplo, usar o telemóvel e o computador, bem como os recursos que lhe estão associados, como o e mail e a Internet, para enviar mensagens e/ou criar *web sites* que difamam, assediam, insultam ou hostilizam o outro de algum modo (Amado, Matos, & Pessoa, 2009; Jäger, 2010; Smith, 2009).

Vários autores (Kowalski, Limber, & Agaston, 2008; Willard, 2005) propõem que se classifique o *cyberbullying*, quer quanto ao comportamento praticado, quer quanto às tecnologias utilizadas. Assim, no que às tecnologias respeita, o *cyberbullying* pode ser praticado com telemóvel ou computador, através de:

SMS – enviar ou receber mensagens abusivas;

MMS – enviar ou receber fotos, imagens ou filmes;

E mail – envio de e mails maliciosos ou ameaçadores a alguém ou calúnias sobre outro alguém;

Chatrooms – intimidação e abusos quando se participa em grupos de conversação on-line;

Mensagens instantâneas – de natureza abusiva (MSN, Yahoo);

Websites – revelar segredos ou dados pessoais detalhados de forma abusiva ou colocar comentários desagradáveis nas redes sociais.

No que aos comportamentos respeita, o *cyberbullying* (Kowalski, Limber; & Agaston; 2008; Willard, 2005) pode assumir a forma de:

Insultos inflamados – utilização de linguagem vulgar e agressiva na comunicação on-line com outros;

Assédio – enviar de forma repetida mensagens insultuosas e ameaçadoras;

Difamação – enviar, colocar mensagens ou imagens que não são verdadeiras e prejudicam a reputação dos outros;

Assumir a identidade do outro – fingir ser outra pessoa e enviar mensagens que comprometam essa pessoa;

Revelar dados pessoais de alguém – partilhar on-line segredos ou dados privados e embaraçosos sobre alguém;

Enganar – Levar alguém a revelar segredos ou dados embaraçosos que se partilham on-line;

Exclusão – excluir intencionalmente ou cruelmente alguém dos grupos on-line;

Cyberstalking – Assédio intenso e repetido, com difamação e ameaças repetidas, que cria medo significativo;

Happy slapping – Bater em alguém enquanto outro alguém filma e envia por e mail ou pelas redes sociais.

Uma vez que praticamente todos os estudantes do ensino superior têm computador e telemóvel, usam a Internet, têm conta de e mail e utilizam as redes sociais, e que existem poucos estudos (Walker, Sockman & Koehn, 2011) sobre este fenómeno no ensino superior, este estudo, que inclui uma parte dos dados da dissertação de Azevedo (2013), procurou conhecer melhor este fenómeno no ensino superior politécnico, e foi conduzido paralelamente ao de Francisco (2012) sobre o ensino superior universitário.

Esta investigação teve assim como objetivos:

- Conhecer a frequência e os tipos de *cyberbullying* mais assinalados por estudantes do ensino superior politécnico;
- Identificar qual o nível de ensino (básico, secundário ou superior) em que são recordadas mais ocorrências de *cyberbullying*;
- Verificar se existem diferenças de género e curso associadas ao *cyberbullying*;
- Identificar as emoções e os sentimentos experimentados pelas vítimas neste tipo de situações e se os agressores têm consciência das emoções e sentimentos que o *cyberbullying* provoca nas vítimas;
- Identificar os motivos invocados pelos agressores para explicar a ocorrência de *cyberbullying*.

2. Metodologia

2.1 Participantes

170 Estudantes (141 do género feminino e 49 do género masculino) a frequentar um dos 3 anos de várias licenciaturas (animação sócio-cultural educação básica, enfermagem, jornalismo e comunicação, engenharia das energias renováveis) de cursos do ensino superior politécnico de uma região situada no sudeste de Portugal, com um intervalo de idades situado entre os 18 anos e os 28 (exceção um estudante que tinha 54 anos) e uma idade média de 20 anos.

2.2 Instrumento

Foi construído propositadamente para este estudo um questionário de natureza quantitativa no âmbito do projeto financiado pela FCT: PTDC/CPE-CED/108563/2008, coordenado pelo professor doutor João Amado, tendo sido utilizado pela primeira vez no âmbito desta investigação (Azevedo, 2013) e de uma outra que se realizou paralelamente com estudantes universitários (Francisco, 2012).

A construção deste questionário baseou-se nos resultados de entrevistas a estudantes do ensino universitário e politécnico e em resultados exploratórios obtidos com um questionário de resposta aberta elaborado também no âmbito do projeto acima referido (Souza, Veiga Simão, & Caetano, no prelo). O questionário de *cyberbullying* é um questionário de auto-relato, sobre o tipo e o grau de envolvimento do indivíduo em condutas de *cyberbullying*, composto por 4 subescalas com 10 itens cada: subescala da vítima; subescala do agressor, subescala do observador da vítima; subescala do observador do agressor. Em relação a cada item as alternativas de resposta são sempre 3 (1 = nunca; 2 = algumas vezes e 3 = muitas vezes). O questionário inclui ainda questões sobre: o nível de ensino (básico, secundário ou superior) da última ocorrência de *cyberbullying*; os media utilizados; as emoções e os sentimentos dos envolvidos; os motivos do agressor e sobre quem pode ajudar perante estas ocorrências. Os alfa de Cronbach das subescalas foram: 0,85 na da vítima ; 0,85 na do agressor ; 0,90 na do observador da vítima ; e 0,91 na do observador do agressor .

2.3 Procedimento

Após obtida a autorização das direções das escolas do instituto onde eram ministrados os cursos descritos, os questionários foram aplicados pela terceira autora deste trabalho durante o período de uma das aulas dos estudantes, garantindo-se o anonimato das respostas. Os estudantes demoraram cerca de 15 a 20 minutos a responder ao questionário. Foi utilizado o programa SPSS para as análises estatísticas dos resultados.

3. Resultados

A Tabela 1 apresenta as frequências relativas aos estudantes que admitiram algum tipo de envolvimento no *cyberbullying*, em algum momento do seu percurso escolar (ensino básico, secundário, ou superior). As frequências são elevadas, contudo referem-se não apenas a experiências vividas no ensino superior mas antes a experiências ocorridas em algum momento do percurso escolar do estudante.

Tabela 1: Frequência de estudantes que assinalaram a experiência de estar no papel da vítima, agressor, observador da vítima ou observador do agressor, pelo menos algumas vezes, em algum momento do seu percurso escolar (n=170)

Vítimas	Agressores	Observadores das vítimas	Observadores dos agressores
52 (30,6%)	14 (8,2%)	77 (45,3%)	43 (25,3%)

Dos 52 estudantes (30,6% do total da amostra) que admitiram ter experimentado a condição de vítima, em algum momento do seu percurso escolar, 30 (56,%) admite saber quem foi o perpetrador de *cyberbullying* e 22 (41,5%) assinalaram desconhecer quem foi o autor desses atos. Ainda desses 53, 19 (43,2%) identificam o perpetrador de *cyberbullying* como sendo um colega de escola.

Dos 14 (8,2% da amostra total) de estudantes que admitiram ter desempenhado o papel de agressor, 7 (50%) identificaram como alvo do *cyberbullying* um colega de escola.

Como se pode ver na tabela 2 a maioria dos estudantes identificam a última experiência de *cyberbullying* como tendo ocorrido no ensino secundário, seguida do superior.

Tabela 2: Nível de ensino da última ocorrência de cyberbullying assinalada

Nível de ensino da última ocorrência recordada	Vítimas	Agressores
Básico	13 (7,6%)	4 (2,4%)
Secundário	24 (14,1%)	12 (7,1%)
Superior	24 (14,1%)	6 (3,5%)

Tal como pode verificar-se na tabela 3, os comportamentos mais frequentes experimentados no papel de vítima, foram: ser gozado, ser insultado e ter sido vítima de boatos. Na tabela 4 encontram-se os comportamentos praticados no papel de agressor, em que os mais frequentes foram também: gozar e insultar. Comportamentos menos frequentes mas ocasionalmente experimentados ou praticados foram: as ameaças; assédio; fazer-se passar por outra pessoa; revelar informação sobre outra pessoa ou usar a sua imagem sem autorização.

Tabela 3: Experiência no papel de vítima

Experiência no papel de vítima	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes
Ameaçaram-me	144 (84,7%)	24 (14,1%)	2 (1,2%)
Assediaram-me com conteúdos de carácter sexual	150 (88,8%)	16 (9,4%)	4 (2,4%)
Espalharam boatos sobre a minha vida	139 (81,8%)	25 (14,7%)	6 (3,5%)
Fizeram-se passar por mim	157 (92,4%)	13 (7,6%)	0 (0%)
Gozaram-me	142 (83,5%)	23 (13,5%)	5 (2,9%)
Insultaram-me	138 (81,2%)	28 (16,3%)	4 (2,4%)

Mostraram que possuíam informação sobre a minha vida	147 (86,5%)	22 (12,0%)	1 (0,6%)
Revelaram dados sobre a minha vida privada	151 (88,8%)	18 (10,6%)	1 (0,6%)
Usaram a minha imagem sem a minha autorização	166 (97,6%)	4 (2,4%)	0 (0%)
Outro	164 (96,5%)	5 (2,9%)	1 (0,6%)

Tabela 4: Experiência no papel de agressor

Experiência no papel de agressor	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes
Ameacei	166 (97,6%)	4 (2,4%)	0 (0%)
Assediei com conteúdos de carácter sexual	167 (98,2%)	2 (1,2%)	1 (0,6%)
Espalhei boatos sobre a vida dos outros	167 (98,2%)	3 (1,8%)	0 (0%)
Fiz-me passar por outra pessoa	166 (97,6%)	3 (1,8%)	1 (0,6%)
Gozei	159 (93,5%)	7 (4,1%)	4 (2,4%)
Insultei	166 (97,6%)	2 (1,2%)	2 (1,2%)
Mostrei que possuía informação sobre a vida de outra pessoa	167 (98,2%)	2 (1,2%)	1 (0,6%)
Revelei dados sobre a vida privada dos outros	166 (97,6%)	4 (2,4%)	0 (0%)
Usei a imagem dos outros sem a sua autorização	169 (99,4%)	1 (0,6%)	0 (0%)
Outro	169 (99,4%)	1 (0,6%)	0 (0%)

Foram ainda calculadas as médias nas 4 escalas em função do género e do curso frequentado, como pode ver-se nas tabelas 5, 6 e 7. As diferenças entre géneros não foram estatisticamente significativas e as diferenças entre cursos apenas foram estatisticamente significativas no curso de engenharia das energias renováveis, que teve uma média superior aos outros cursos, mas apenas na escala da vítima.

Tabela 5: Médias e desvios padrão nas 4 subescalas em função do género

	Género	
	Masculino	Feminino
Média vítima	11,5	11,3
DP vítima	2,6	2,4
Média agressor	10,4	10,2
DP agressor	1,5	1,2
Média observador da vítima	13,1	13,3
DP observador da vítima	4,3	4,4
Média observador agressor	11,4	11,4
DP observador agressor	3,2	3,3

Tabela 6: Médias e desvios padrão na escala da vítima por curso

Cursos	Média	DP	Valor mínimo	Valor máximo
Animação sócio-cultural	10,7	1,6	10	30
Educação Básica	10,8	1,9	10	30
Enfermagem	11,3	2,4	10	30
Jornalismo e comunicação	11,0	2,0	10	30
Engenharia das energias renováveis	12,7+	3,1	10	30

Tabela 7: Médias e desvios padrão na escala do agressor por curso

Cursos	Média	DP	Valor mínimo	Valor máximo
Animação sócio-cultural	10,8	1,5	10	30
Educação Básica	10,3	1,3	10	30
Enfermagem	10,3	1,4	10	30
Jornalismo e comunicação	10,0	0,1	10	30
Engenharia das energias renováveis	10,5	1,8	10	30

As emoções mais frequentemente reportadas pelas vítimas foram, como pode ler-se na tabela 8: raiva, tristeza, indiferença e desprezo e quando questionados sobre o que as vítimas sentiriam, os estudantes no papel de agressor identificaram essencialmente os mesmos sentimentos, o que revela que têm consciência do impacto do *cyberbullying* nas vítimas.

Quanto aos motivos identificados pelos agressores, o motivo mais indicado foi “por vingança de episódios anteriores”; seguido dos motivos “por brincadeira” e “porque não gosto das atitudes dessa pessoa” (tabela 9).

Tabela 8: Emoções e sentimentos das vítimas e percepção dos agressores sobre as emoções e sentimentos provocados nas vítimas

Emoções e sentimentos		Vítimas (n=52)	Agres. sobre vítimas (n=14)
Alegria		4 (7,7%)	2 (14,3%)
Ciúme		0 (0%)	0 (0%)
Culpa		0 (0%)	2 (14,3%)
Desprezo		14 (26,9%)	1 (7,1%)
Embaraço		13 (25%)	1 (7,1%)
Indiferença		16 (30,8%)	3 (21,4%)
Inferioridade		5 (9,6%)	3 (21,4%)
Insegurança		20 (38,5%)	3 (21,4%)
Inveja		1 (1,9%)	1 (7,1%)
Orgulho		2 (3,8%)	1 (7,1%)
Preocupação		13 (25%)	4 (28,6%)
Raiva		23 (44,2%)	5 (37,7%)
Superioridade		3 (5,8%)	1 (7,1%)
Surpresa		9 (17,3%)	2 (14,3%)
Tristeza	16 (30,8%)	3 (21,4%)	

Tabela 9: Motivos assinalados pelos estudantes que assinalaram ter desempenhado o papel de agressor de *cyberbullying* (n=14)

Motivos	Frequências
Para que o grupo me aceitasse	1 (7,1%)
Por brincadeira	6 (42,9%)
Por não ser capaz de ser afirmativo com os outros	2 (14,2%)
Por vingança por episódios que aconteceram	9 (64,3%)
Porque me quis afirmar	2 (1,2%)

Porque o outro encaixa nos estereótipos para ser gozado	2 (14,2%)
Porque o outro tinha personalidade estranha	2 (14,2%)
Porque não gosto das atitudes da pessoa	6 (42,9%)
Porque não há qualquer problema em agir assim	1 (7,1%)
Porque pertence a um grupo rival	2 (14,2%)
Porque se me maltratam também posso maltratar	4 (28,6%)
Outra razão	2 (14,2%)

4. Conclusões

O Questionário de *cyberbullying* para estudantes de ensino superior parece evidenciar uma boa consistência interna, logo uma elevada fidelidade. Relativamente ao nível de ensino em que ocorreu o último ato de *cyberbullying* verifica-se que este foi mais frequente no ensino secundário e superior, quando comparado com o básico, nas quatro escalas (vítima, agressor, observadores de vítimas e observadores de agressores), o que indica a pertinência de se estudar e prevenir este fenómeno nestes níveis de ensino, e sendo coerente com o fato de alguns autores (Ortega, Elipe, Mora-Merchan, Calmaestra, & Vega, 2009) considerarem que enquanto as formas tradicionais de *bullying* envolvem mais os mais novos, o *cyberbullying* envolve mais os mais velhos. A subescala em que houve mais registos foi do observador das vítimas, seguida da subescala da vítima, do observador do agressor e, em último lugar, foi a subescala do agressor, com menos ocorrências registadas. Estes dados são congruentes com os de outros autores (Walker et al., 2011, reportam que 54% de estudantes de ensino superior tiveram conhecimento de alguém que foi vítima de *cyberbullying*). Os comportamentos mais referidos quer pelas vítimas, quer pelos agressores foram insultar e gozar.

A raiva, a insegurança, a tristeza, e a indiferença foram os sentimentos mais assinalados pelas vítimas, ao contrário de outros estudos, por exemplo, no de Ortega et al. (2009) verificou-se que os sentimentos mais associados à vitimação eram o embaraço e o sentimento de inferioridade ou impotência. No estudo que aqui se descreve verificou-se ainda que os agressores parecem conscientes dos sentimentos provocados nas vítimas, pois assinalam com mais frequência que percebem que o *cyberbullying* provoca esses mesmos sentimentos.

Os motivos invocados pelos agressores para a prática de *cyberbullying* revelam

que este ocorre por retaliação de acontecimentos anteriores, sugerindo uma continuidade ou transformação do *bullying* em *cyberbullying*, seguida de motivos que invocam uma desvalorização ou minimização do valor do outro para justificar os atos ou o que o categorizam como uma brincadeira.

Contrariamente ao que acontece nos estudos sobre *bullying*, não se verificam diferenças estatisticamente significativamente entre géneros. De fato, vários autores sugerem que o *cyberbullying* pode considerar-se uma forma indireta de *bullying* (Ortega et al., 2009).

As médias dos cursos mais tecnológicos foram mais elevadas do que nos cursos de educação ou ciências sociais mas apenas foram significativamente significativas na escala da vítima. O que sugere que mais competência no uso das tecnologias pode não se associar a uma utilização mais ética.

Os resultados obtidos evidenciam a pertinência de programas dirigidos e envolvendo estudantes do ensino superior, devendo mobilizar-se as próprias tecnologias para esse efeito: blogs; páginas na net, páginas no facebook, ou em outras redes sociais ou plataformas que enfatizem não apenas aspetos técnicos na utilização das TIC mas também aspetos relacionados com a segurança e as dimensões éticas na utilização das TIC. Os media tradicionais e os novos media deverão assim incluir dimensões relacionadas com a cidadania, a segurança e a ética.

NOTA:

Texto escrito no âmbito do projeto “Cyberbullying: Um diagnóstico da situação em Portugal” (Referência: PTDC/CPE-CED/108563/2008), coordenado por João Amado financiado pela FCT, no âmbito do Programa Operacional Temático Factores de Competitividade (COMPETE) e participado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER. As conclusões e opiniões expressas são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Referências

- Amado, J., Matos, A., & Pessoa, T.** (2009). *Cyberbullying: Um novo campo de investigação e de formação*. In B. Silva, A. Lozano, L. Almeida & M. Uzquiano (Orgs.). *Atas do X Congresso Internacional Galeco-Português de Psicopedagogia*. (CD-ROM). Braga: 9 a 11 Set./09
- Azevedo, P.** (2013). *Cyberbullying em estudantes do ensino superior politécnico*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal.

- Francisco, S.** (2012). *Cyberbullying: A faceta de um fenómeno em jovens universitários portugueses*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia Universidade de Lisboa, Portugal.
- Jäger, T.** (Ed.). (2010). *Taking action against cyberbullying – Training Manual*. Landau: Verlag Empirische Padagogik. Acessível em <http://www.cybertraining-project.org/book/>
- Kowalski, R., Limber, S., & Agaston, P.** (2008). *Cyberbullying*. Oxford: Blakwell Pub.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchan, J., Calmaestra, J., & Vega, E.** (2009). The emotional impact on victims of tradicional bullying and cyberbullying. *Journal of Psychology*, 217,4, 197-204.
- Smith, P.** (2009). Cyberbullying – Abusive relationships in cyberspace. *Journal of Psychology*, 217(4), 180-181.
- Souza, S. B., Veiga Simão, A. M., & Caetano, A. P.** (no prelo, 27(3) 2014). *Cyberbullying: percepções acerca do fenómeno e das estratégias de enfrentamento*. *Revista Psicologia, Reflexão e Crítica*.
- Walker, C., Sockman B., & Koehn, S.** (2011). An exploratory study of cyberbullying with undergraduate university students, *TechTrends*, 55, 2, 31-38.
- Willard, N.** (2005). *Educator' guide to cyberbullying and cyberthreats*. Consultado em julho de 2013 em: <http://www.accem.org/pdf/cbcteducator.pdf>

Social skills, negative life events and school adaptation in adolescents in an educational and training integrated program

Ana Dutra

Universidade do Algarve. Faro, Portugal
anadutra67@gmail.com

Cristina Nunes

Centro de Investigação sobre Espaço e Organizações, Universidade do Algarve. Faro, Portugal
csnunes@ualg.pt

Lara Ayala Nunes

Universidade de Sevilha (Espanha) e Centro de Investigação sobre Espaço e Organizações
layala@us.es

Ida Lemos

Centro de Investigação sobre Espaço e Organizações
Universidade do Algarve. Faro, Portugal
ilemos@ualg.pt

ABSTRACT

Social skills have been positively associated with school adaptation and academic performance. Adolescents with good social skills tend to be better adjusted and are less likely to have negative social, emotional, and academic outcomes. In this study we analyzed the associations between social skills, negative life events and

school adjustment of adolescents enrolled in an Educational and Training Integrated Project (*Projeto Integrado de Educação e Formação*, PIEF). Participants were 90 adolescents (47 boys and 43 girls), aged 12 to 18 years. While 70% were attending regular education, 30% integrated a PIEF course. In order to assess the aim variables, Social Skills Rating System, Negative Life Events Inventory, the subscale School Environment of the Kidsscreen-52 and a demographic questionnaire were used. Results showed that the adolescents attending the PIEF lived under more precarious economic, social, and cultural conditions than their counterparts attending regular education. Furthermore, both the frequency and the psychological impact of negative life events were significantly higher in the first group of adolescents. Adolescents attending regular education scored higher in social skills than adolescents attending PIEF, although statistical significance was only observed in the subscale empathy. No differences were found between the two groups in perceived school environment. Also, significant associations were found between social skills, negative life events, and academic performance. School environment tended to be more positive when social skills (empathy, self-control, and cooperation) were higher. Evidence from this research supports the link between social skills and students' academic outcomes. It also highlights the importance of school-based social skills intervention.

Keywords: Social skills, Negative life events, Academic performance, School adjustment, Educational and Training Integrated Project.

In Portugal, school dropout and an early initiation of youth in the labor market is still a serious social problem. Although there has been a decrease in the last decades, in 2009, the school dropout rate was 30.2% (INE, 2010), a number considerably higher than the average of European countries.

The Integrated Project of Education and Formation (*Projeto Integrado de Educação e Formação* - PIEF) was then created both as a preventive and as a remedy measure (Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, 1999). The main aim of this project was to improve an interest for school and learning in youngsters who had abandoned it. This would give them a new opportunity to conclude basic education and, moreover, a space to develop their emotional, individual, social and academic skills. Such skills would enrich them and constitute a tool in the construction of an autonomous life project.

The adolescents to whom this project was addressed to share of a common point: a emotional rupture with almost all that “School” represents as an institution. They often lack school motivation, do not identify with teachers, the classroom or with the regular school curricula. This lack of identification is patent in several outcomes of academic failure. Thus, they share a negative school trajectory, both in the teaching/learning domain and in the personal and social development domain. Concerning family resources, they generally live in deprived family contexts, suffering several risk factors such as parental unemployment, low social class, low educational levels and large family households (Marks, 2007; Pereira, 2007).

It is widely consensual that adolescents at psychosocial risk are more exposed to experience several developmental negative outcomes, particularly in the absence of family, school and environmental protective resources (Lemos, 2009). Furthermore, individuals with school and behavior problems, if exposed to adversity during childhood, are at higher risk for developing psychopathological problems (Taylor & Rutter, 2005). Negative life events (NLE) refer to events that alter, menace, damage or challenge physical psychological and social capabilities of the individuals. The impact of NLE is stronger in the absence of effective coping strategies and environmental resources (Oliva, Jiménez & Parra, 2009). Also, the NLE are one of the main risk factors for the individuals’ psychosocial adaptation, due to its emotional impact (Jiménez, Menéndez & Hidalgo, 2008). However, NLE do not always carry negative consequences: the challenge they bring can be a potential source of learning and personal growth. The heterogeneity of responses and the different degrees of emotional impact of adversity are associated to the nature of the stressful events, the meaning attributed to them, the family and social support available to deal with those events, and also, with the individuals’ characteristics and their coping strategies (Aggarwal, Prabhu, Anand & Kotwal, 2007).

Social skills are essential in helping individuals to understand and adjust to different social contexts (Steadly, Schwartz, Levin & Luke, 2008). They are particularly important during challenging times of adjustment to a new setting. Adolescents with good social skills are better adjusted than their peers with poor social skills, and are less likely to be at risk in terms of their social, emotional and academic outcomes (Brown & Larson, 2009; Maleck & Elliot, 2002). Social skills have also been associated with later achievement in life (Lleras, 2008).

The aim of the present study was to analyze the associations between social skills, negative life events and academic outcomes of adolescents in an Educational and Training Integrated Program (PIEF).

1. Method

1.1 Participants

Participants were 90 adolescents (47 boys and 43 girls) aged 12 to 18 years ($M = 15.54$; $SD = 1.15$), 70% of them attending regular education (REG) and 30% integrating the PIEF. All were students in public schools of Faro (Portugal).

1.2 Instruments

The Socio-demographic questionnaire covered a range of issues concerning: adolescent's age and gender, mother and father's age, parents' work status, labor qualification, and educational level. Information regarding school and course attended by the students was also collected, including educational level, school retention, school absences and average grades.

The Social Skills Rating System (SSRS) was originally developed by Gresham and Elliot (1990) and provides a comprehensive picture of social behaviors, in reference to typically-developing students. The Student Form of the SSRS is a self-report rating scale of social skills and includes the following subscales: Cooperation, Assertion, Self-control and Empathy. In this study we used the Portuguese version from Guimarães, Lemos and Nunes (2012). It comprises 39 items to be rated on a scale from 0 (never) to 2 (often) with four subscales: Cooperation ($\alpha=.71$), Assertion ($\alpha=.66$), Self-control ($\alpha=.75$) and Empathy ($\alpha=.82$).

Negative life events: We used a short version of the Stressful Life Events Inventory (Oliva, Jiménez, Parra, & Sánchez-Queija, 2008), consisting of a list of 25 negative events, concerning the individual or significant others, likely to be experienced by the adolescent in family, peer or school-related contexts (e.g., parental divorce, death of a family member, etc.). Each item was scored "1" if the specific event had occurred and "0" if the event had not occurred in the last 5 years. A total score was composed by adding up all negative events experienced. In this study, internal consistency measured by Cronbach's alpha was .76.

School Environment: We used the subscale School Environment from Kidscreen-52 (Gaspar & Matos, 2008). The Kidscreen-52 self-report was used to evaluate the perceived quality of life of children and adolescents between the ages of 8 and 18 years. School Environment subscale includes six items that assess the perception of the adolescent on their aptitude for learning, concentration and feelings about school (e.g., “Have you done well in school?”) ($\alpha = .80$).

1.3 Procedure

School boards were contacted and all of them agreed to participate. Parental informed consent was obtained through a letter sent home. The data collection in the school context took place after having obtained permission from the Directorate General of Innovation and Curricular Development, Ministry of Education. Participation was voluntary and no compensation was offered. Instruments were filled in the classroom context and one investigator was present in order to answer any questions concerning the questionnaires' content.

1.4 Statistical analysis

Missing data at the item level were extrapolated using the missing value analysis of SPSS. If more than 10% of the items were missing, the questionnaire was removed from the analyses. Statistical assumptions for parametric analyses were checked following Tabachnick and Fidell's (2007) recommendations, with satisfactory results. Statistical analyses were performed with SPSS software v-18. Snedecor's F test was used to compare quantitative variables, and a Chi-square test was performed for qualitative variables.

2. Results

PIEF adolescents had significantly more school failure ($M_{PIEF} = 3.32$, $M_{REG} = 0.19$, $F(1, 88) = 230.30$, $p = .000$), their average grades were lower ($M_{PIEF} = 2.58$, $M_{REG} = 3.70$, $F(1, 88) = 56.56$, $p = .000$), and they had more school absences in the previous month ($M_{PIEF} = 2.11$, $M_{REG} = 0.94$, $F(1, 88) = 15.26$, $p = .000$) in comparison to regular education adolescents.

Both maternal and paternal educational levels differed significantly between the two groups, ($\chi^2(3, N = 87) = 32.88, p = .000$ and $\chi^2(3, N = 87) = 14.73, p = .002$). A larger number of PIEF adolescents' parents had no education or a primary education level. The qualifications of mothers' and fathers' jobs of PIEF adolescents were also significantly lower ($\chi^2(2, N = 85) = 13.90, p = .001$ and $\chi^2(2, N = 79) = 14.92, p = .001$). Also a larger proportion of PIEF adolescents' mothers (50.00%) and fathers (40.91%) were unemployed ($\chi^2(1, N = 85) = 24.09, p = .000$ and $\chi^2(1, N = 82) = 7.45, p = .006$).

Social skills subscales, namely Cooperation, Self-control and Empathy were associated with Perceived School Environment (Table 1). The number of Negative Life Events and its emotional impact showed no significant association with Perceived School Environment or Social Skills.

Table 1. Correlations between the Perceived School Environment, Social Skills and Negative Life Events

	1	2	3	4	5	6	7
1. School Environment	-	.40**	.07	.35**	.22*	-.09	-.14
2. Cooperation		-	.54**	.74**	.64**	-.13	-.19
3. Assertion			-	.54**	.71**	-.09	-.05
4. Self-control				-	.60**	-.16	-.21
5. Empathy					-	-.10	-.11
6. Number of NLE						-	.82**
7. Emotional Impact of NLE							-

* $p < .05$, ** $p < .01$

Also, we found significant associations between Social Skills and adolescents' academic outcomes (see table 2). School absences were negatively associated to Perceived School Environment. Average grades were positively associated with Perceived School Environment, Cooperation, Self-control and empathy. School failure was negatively associated with Cooperation and Empathy.

Table 2. Correlations between perceived school environment, social skills and adolescents academic outcomes (N = 90)

	School Environment	Cooperation	Assertion	Self-control	Empathy
School absences	-.26**	-.10	-.04	-.11	-.06
Average grades	.25**	.40***	.19	.24*	.40***
School failure	.01	-.24*	-.10	-.22*	-.30**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

In table 3, we observe that adolescents attending regular education scored higher in social skills than adolescents attending PIEF. These differences were statistically significant for Empathy ($F(1, 87) = 7.70, p = .007, \eta^2 = .08$) and Total Social Skills score ($F(1, 87) = 4.09, p = .046, \eta^2 = .05$). We found no differences between the two groups in perceived school environment.

Also frequency and psychological impact from NLE are also significantly higher in PIEF adolescents. A more descriptive description NLE is presented in figure 1.

Table 3. Mean and standard deviations of the studied dimensions. Comparison between the two groups

	PIEF		Regular Education		$F(df, N)$	p	η^2
	M	SD	M	SD			
School Environment	3,72	0,71	3,56	0,72	0.93 (1, 89)	.339	.01
Cooperation	13,88	2,97	15,16	3,01	3.32 (1, 87)	.072	.04
Assertion	12,50	3,06	13,00	3,33	0.43 (1, 87)	.513	.01
Self-control	12,04	3,75	13,35	3,56	2.43 (1, 87)	.123	.03
Empathy	13,31	3,59	15,55	3,40	7.70 ((1, 87)	.007	.08
Total Social Skills	51,73	11,77	57,06	11,08	4.09 (1, 87)	.046	.05
Number of NLE	9,67	3,84	5,11	3,02	36.40 (1, 89)	.000	.29
Emotional Impact of NLE	55,19	35,05	23,02	18,10	32.94 (1, 89)	.000	.27

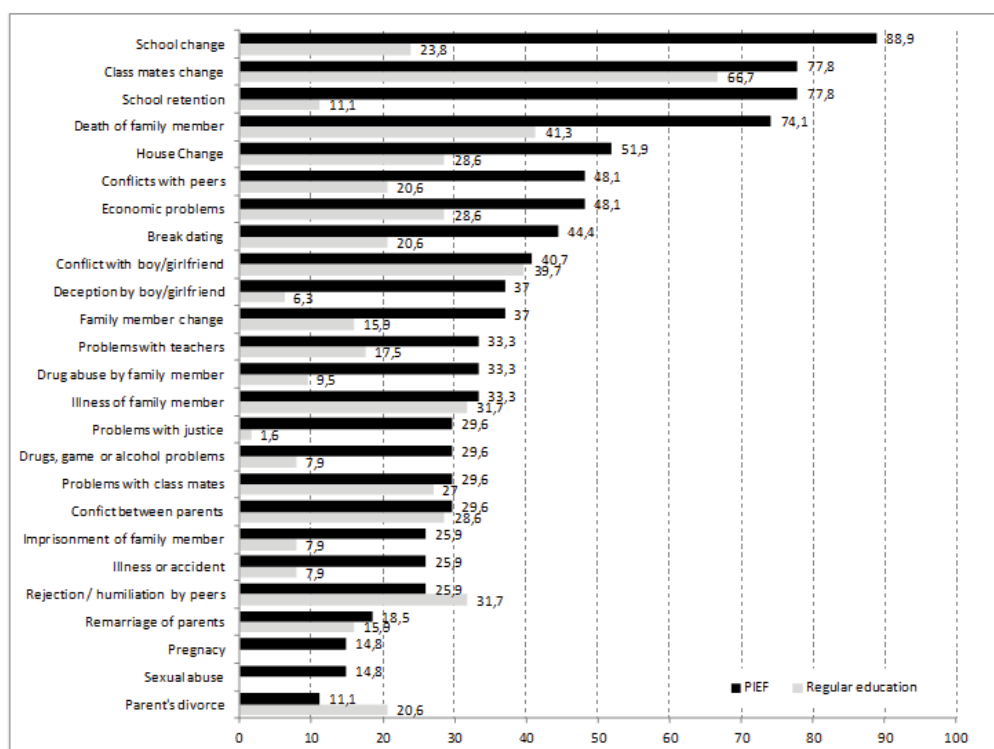


Figure 1. NLE in Regular Education and PIEF adolescents

3. Discussion

As expected, results showed that adolescents in the PIEF live under more precarious economic, social and cultural conditions than their counterparts attending regular education (Marks, 2007; Pereira, 2007). Furthermore, the frequency and the psychological impact of NLE were also significantly higher in this group of adolescents. Adolescents attending regular education scored higher in social skills than adolescents attending PIEF, although these differences were statistically significant only for sub-scale empathy.

Furthermore, no differences were found between the two groups in perceived school environment, probably due to a positive influence of attending PIEF. It is possible that the more individualized education of these adolescents and the adaptation of the course content to their socio-educational needs contribute to the positive perception of the school environment. A future study should address the efficacy of the PIEF with a larger sample of adolescents with both quantitative and qualitative methods (i.e., interviews to the adolescents about their perceptions of the PIEF).

Overall, our results support previous evidence indicating the importance of social skills in the academic outcomes of adolescents (Brown & Larson, 2009; Maleck & Elliot, 2002; Steedly et al., 2008). Social skills, negative life events and academic performance presented some significant associations between them. Particularly, perceived school environment was more positive and average grades were higher when empathy, self-control and cooperation levels were higher. Also adolescents with higher scores on empathy, self-control and cooperation had less school failure.

Previous studies have also found a strong link between self-control and academic performance. For instance, Duckworth, Quinn and Goldman (2012) in a study with children in early adolescence established that self-control had an effect on the students' grades over time, through the mediation effect on their behavior. Furthermore, self-control predicted longitudinal changes in grades better than did IQ. As these authors suggest, the importance of self-control on academic results comes from the fact that this is a crucial skill to both learning-related behavior in the classroom and for completing homework. Also, empathy has been characterized as a key constituent to emotional and social behavior and contributes significantly to an adolescent's effectiveness in social and learning situations (Feshbach & Feshbach, 2009).

Evidence from this study supports the link between social skills and students' academic outcomes. It also highlights the importance of a school-based social skills intervention, particularly in adolescents at psychosocial risk. Social skills work not only as protective resources but also as enhancers of individual, emotional, social development in the adolescences, contributing to future positive outcomes. Adolescents face enormous challenges in their social and emotional development, and schools can play an important role in providing the conditions that may facilitate social and emotional learning during this stage (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Larson & Brown, 2007). Programs aimed to promote students' social skills, such as establishing and maintaining positive relationships, setting and achieving positive goals, making responsible decisions, and constructively handling interpersonal situations can have very positive outcomes both in terms of development as well as academic achievement.

4. Acknowledgements

This study was partially financed by *Fundação para a Ciência e a Tecnologia* of Portugal.

References

- Aggarwal**, S., Prabhu, A. R. H., Anand, A., & Kotwal, A. (2007). Stressful life events among adolescents. The development of a new measure. *Indian Journal of Psychiatry*, 49, 96-102.
- Brown**, B. & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In R. Larven & L. Steiberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology* (pp. 74-103). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Durlak**, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Duckworth**, A., Quinn, P., & Goldman, S. (2012). What no child left behind leaves behind: a comparison of the predictive validity of self-control and IQ for standardized test scores and report card grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 439-451.
- Feshbach**, N. & Feshbach, S. (2009). Empathy and education. In Decety, J & Ickes, W. (Eds.). *The social neuroscience of empathy* (pp. 85-98). Massachusetts: Institute of Technology.
- Gaspar**, T., & Matos, M. G. (2008). *Qualidade de vida em crianças e adolescentes - Versão Portuguesa dos instrumentos KIDSCREEN-52*. Cruz Quebrada: Aventura Social e Saúde.
- Gresham**, F., & Elliot, S. (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: AGS.
- Guimarães**, S., Lemos, I., & Nunes, C. (2012). Social competence and academic achievement in immigrant adolescents in Portugal. *Análisis y Modificación de Conducta*, 38 (57-158), 27-38.
- INE (2010)**. *Inquérito ao emprego, dados de 2009*. Acedido em 27 de Outubro de 2011 em <http://www.ine.pt>
- Jiménez**, L. G., Menéndez, S. A., & Hidalgo, M. V. G. (2008). Un Análisis de los acontecimientos vitales estresantes durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 26, 427-440.
- Larson**, R., & Brown, J. (2007). Emotional development in adolescence: What can be learned from a high school theater program? *Child Development*, 78(4), 1083-1099.
- Lemos**, I. (2009). Adversidade psicossocial, resiliência e saúde mental na adolescência. In S. Jesus, C. Nunes & J.P. Cruz (Coords.), *Saúde, bem-estar e qualidade de vida* (pp. 206-227). Lisboa: Editora Textiverso.

- Lleras, C.** (2008) Do skills and behaviours in high school matter? The contribution of noncognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. *Social Science Research*, 37 (3), 888-902.
- Maleck, C. & Elliot, S.** (2002). Children's behaviours as predictors of academic achievement: a longitudinal analysis. *School psychology Quarterly*, 17 (1), 1-23.
- Marks, G.** (2007). Do schools matter for early school leaving? Individual and school influences in Australia. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(4), 429 – 450.
- Ministério da Educação e da Segurança Social e do Trabalho (2003).** Despacho Conjunto no 948/2003. Diário da Republica II serie nº 223-26 Set. 2003.
- Oliva, A., Jiménez, J. M., Parra, A. & Sánchez-Queija, I.** (2008). Acontecimientos vitales estresantes, resiliencia y ajuste adolescente. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13, 53- 62.
- Oliva, A., Jiménez, J. M. & Parra, A.** (2009). Protective effect of supportive family relationships and the influence of stressful life events on adolescent adjustment. *Anxiety, Stress & Coping*, 22(2), 137-152.
- Pereira, A.** (2007). *PIEF : Um Programa de Educação e Formação*. Lisboa: PETI.
- Steadly, K., Schwartz, S., Levin, M., & Luke, S.** (2008). Social skills and academic achievement. *Evidence for Education*, 3(2). Retrieved March 7, 2012 from <http://nichcy.org/wp-content/uploads/docs/eesocialskills.pdf>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L.S.** (2007). *Using multivariate statistics (5th ed.)*. Boston, MA: Pearson Education.
- Taylor, E., & Rutter, M.** (2005). Classification: conceptual issues and substantive findings. In M. Rutter & E. Taylor (Eds.), *Child and Adolescent Psychiatry* (4º ed., pp. 3-17). Oxford: Blackwell Publishing.

Promoting students' engagement in school: Effects of the eclectic communication model

Feliciano H. Veiga

Institute of Education, University of

Lisbon, Portugal

fhveiga@ie.ul.pt

Fernando García

Department of Methodology of the

Behavioral Sciences, University of

Valencia, Spain

fernando.garcia@uv.es

Sónia Abreu

Institute of Education, University of

Lisbon, Portugal

soniagomesabreu@gmail.com

Vanessa Miranda

Institute of Education, University of

Lisbon, Portugal

edsocial.miranda@gmail.com

Diana Galvão

Institute of Education, University of

Lisbon, Portugal

dmgalvao@ie.ul.pt

Abstract

This investigation includes a quasi-experimental study whose purpose was to analyze the effects of the use, by teachers, of a communication intervention program supervised by the school psychologist, on students' engagement in school and on their academic performance. The sample involved 7th and 9th grade students, in a total of four classes, two of those forming the experimental groups ($n = 52$) and the other two the control groups ($n = 47$). Student Engagement in School-A Four-Dimensional Scale (SES-4DS) was used to assess engagement. The eclectic communicational program was applied to the experimental group whereas the control group was subject to the formerly existent teacher-student relationship. In each of the 4 classes, the operation was preceded by a pre-test using the SES-4DS scale as well as of assessment tests to measure their performance in mathematics and in Portuguese language. The experiment lasted for 6 and half months during the school year. At the end, the above mentioned scale was applied again and performance tests were performed once more. The results indicated the effectiveness of the communication intervention program on students' engagement and on their performance, thus being consistent with previous studies. An implication is that psychologists and teachers, working together and taking an intervention perspective, may play an important role in projects to promote students' engagement as well as their grades.

Key-words: student engagement in school; interpersonal communication; teacher-student relationship; teachers' effectiveness.

Students' engagement in school is defined as the experience of centripetal connection of the student to the school in particular dimensions: cognitive, affective, behavioural and agency (Veiga, 2012; 2013). It has been operationalized as the extent to which students are committed to school and motivated to learn (Simons-Morton & Chen, 2009; Veiga et al., 2013). Teachers' practices and support, opportunities to participate, curricula, positive relations, and classroom environment are frequent aspects referred in available literature, and appear positively related to the students' behaviour and academic performance (Smith, Gruenewald, & Yeh, 2010).

Although there are several studies underlining the relationship between the teacher and the students' engagement, there is a lack of specific studies about teachers' inter-personal communication as a previously trained skill and its effects on students.

Teacher-student communication and their relation was considered in this study. Our goal was to analyze the effects of an intervention program named Eclectic Communication Model (ECM) on students' engagement and performance. Before we present our methods and results, we shall highlight some studies in which a revision of important concepts such as "teachers' effectiveness, teacher-student relationship and students' engagement in school" is put forward.

1. Teachers' effectiveness and students' engagement in school

The concept of classroom management is understood as the series of actions carried out toward designing the teaching-learning setting, by adapting the physical environment and clarifying rules and procedures, aiming students' engagement in the tasks and attending to the subjects to be learned (Veiga, 2007a; Woolfolk, 2014); it comprises, thus, students' behaviour management and also the promotion of a positive learning environment (Little & Akin-Little, 2008). Teachers' beliefs about the subject, classroom control and management are conceptualized in a continuum that goes from non-interventionist, interactionist and student centered, to teacher-centered, focused on the teacher (Wolfgang & Glickman, 1995). Management skills are divided in several categories by Veiga, Caldeira and Melo (2013): content management, behaviour management, conflict management, communication management, and time and space management.

Classroom management includes several procedures and techniques relying on several factors, such as classroom ecology, the seriousness of the behaviour, support services, contents, and teacher's previous training (Veiga, Caldeira, & Melo, 2013). An appropriate classroom management appears positively related to academic performance and adaptation of the student's behaviour (Arbuckle & Little, 2004).

A minor occurrence of disruptive behaviours and a higher engagement in learning are present in those classrooms where the teacher uses effective behaviour management strategies (Emmer & Strough, 2001), derived from interactionist strategies, and characterized by organized routines and structures (Cameron, Connor, & Morrison, 2005). According to Veiga, Caldeira and Melo (2013), a student-centered classroom management may be described as a series of specific dynamics, such as a socio-emotional emphasis, the existence of connection with the school, a positive classroom climate and students self-discipline. The lesson is built by both

teachers and students, and learning and order, within the classroom, will be the result of students' engagement in meaningful activities (Doyle, 2009). The teachers' beliefs about discipline – interventionist, interactionist, non-interventionist (Wolfgang & Glickman, 1995) – appear related to specific behaviours of the teacher-student relationship, and may be authoritarian, participatory, permissive or inconsistent (Veiga, 2007a; Woolfolk, 2014). Other studies focus more specifically the variables of involvement and the relationship between teachers and students.

2. Teacher-student relationship and students' engagement in school

Teacher-student interactions, and the way communication occurs, have been studied in relation to their influence during the course of classes. Pianta et al. (2004) materialize positive teacher-student relationships in academic support and open communication within classroom. Hamre and Pianta (2007) highlight teacher-student interactions as determinants of engagement in teaching-learning process, attending to three dimensions of teachers' practices: emotional support, organization and support to instruction. Leitão and Waugh (2007) describe a positive environment by mutual acceptance and understanding; by respect; by trust; and by cooperation, resting on the teacher their promotion.

Lee (2012) aimed to study the relationship between the perceived social environment (encompassing teacher-students relationship and teacher's demands) and each of the variables students' engagement and academic performance. He found that: both teacher-students relationship and teacher's demands were predictors of behavioural and emotional engagement; teacher-students relationship (but not teacher's demand) was a predictor of reading performance; the effect of the variables teacher-students relationship and teacher's demand was not significant.

Literature emphasizes the importance of these relations in the case of at-risk students, because they positively influence school adjustment (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002) and prevent disruptive behaviours and school dropout (Hamre & Pianta, 2001; Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008; O'Connor, Dearing, & Collins, 2011). Fostering dialogue encourages the students to reflect meta-cognitively about their learning (Guthrie & Wigfield, 2000); the value assigned to autonomy and the possibility to participate in academic decisions (Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000) increase students responsibility and engagement (Hughes, Luo,

Kwok, & Loyd, 2008).

Being a fundamental aspect of the human condition, interpersonal communication has been pointed out in literature as a relevant aspect in teacher-student's relationship and learning (Chesebro, 2003; Cooper & Simonds, 2003; Jones & Jones, 2006; Veiga, 2007a; Veiga et al., 2009). Although the strategies applied by the teachers may vary and be adapted to particular moments and tasks, specific skills have been identified as favorable to education, more specifically task appraisal, the type of questions asked to the students, the presentation of information that is useful for the student, orientation, explaining without blaming, acceptance through empathy (Cazden, 2001; Flanders, 1970; Veiga, 2012). We are about to describe those.

3. The eclectic communication model

The general goal of this study was to investigate the effects of a teaching method of intervention using the eclectic communication model on students' engagement and performance. The importance of interpersonal communication has been highlighted by many investigation works, whether they have been theoretical (Coates, 1993; Daniels, 1995), or empirical (Graham *et al.*, 1995; Joseph, 1997; Morse & Ivey, 1996; Veiga, 1999); located in school (Anderson, 1997; Bull & Kimball, 1996; Buschman, 1995; Hackett & Wilson, 1995), or in a broader spectrum of relationships (Hargie, Saunders, & Dickson, 1995).

The eclectic communication model (ECM) is included in interpersonal communication and may be used to promote Human Rights (Marques, 2014; Veiga, 2004; Veiga, 2007b; Veiga, García, Neto & Almeida, 2009). The model has been described in former studies (Veiga, 2007a), showing up as a joint of several communication categories, some working as an obstacle to human relationships while others are fundamental to promote education in general and students' engagement in particular. Below are the itemized communication categories within the school context, in terms of obstacles and communication skills, within the teacher-students relationship:

- Evaluation Category: expressing negative criticism, disapproval or punishment; it may assume the form of a threat or of ridiculing.
- Orientation Category. Type I: an order or a duty perceived as unnecessary. Type

II: expressing an opinion or giving out information, perceived as timely or useful.

- Interpretation Category. Type I: it aims to explain “why”, giving out reasons for certain behaviour, Type II: it aims to explain “for”, the goals of each behaviour.
- Reassuring Category. Type I: a compliment to the individual. Type II: a compliment to his/her attitude.
- Exploratory Category. Type I: a question perceived as inconvenient. Type II: a timely and appropriate question.
- Empathic Category. Described as placing yourself in someone else's shoes. Type I: repeating what the student said. Type II: the reflex of the feelings underlying the words. Type III: clarifying thoughts.

Type I categories (evaluation, orientation, interpretation, reassuring and exploratory) are obstacles to communication. The others are skills. Therefore, it is up to the teachers to avoid negative criticism, to give unnecessary orders, to make abusive interpretations, to centre praise in activities rather than in the personality of the individuals, learning how to listen and understanding their students' problems. Besides these dimensions, the program comprises the following communication skills; active listening (attention and empathy); self-revelation and authenticity; feedback; confrontation; communication coherence; self-control and cooperation.

The fundamental communication skills trained by the teachers were repeating information until it is understood, refrain from negative criticism (especially in public), asking questions to the student when everything seems to indicate he / she is able to respond correctly, giving time to think, giving time to answer, developing listening, understanding and support. Furthermore, teachers also had brief training in students' engagement in school through analysis and discussion of specific texts (Reeve, 2009; Veiga, 2013). This training led to a general plan of action which became the guidance for teachers' planning of their classes. The following was established: whenever possible, using communication skills in their relationship with students, valuing cooperative learning and taking advantage of the schools' syllabus as well as of daily events to think about the importance of being at school. The aim of such an investigation implied a quasi-experimental study, as described below.

4. Methodology: A quasi-experimental study

Before specifying the methods, we will present the main goal and the study questions derived from it. The main goal of this study was finding answers for the problem: What are the effects of the use of a communication intervention program on students' engagement and performance? From such a question, others resulted:

Q1: Are there any differences in engagement dimensions between the pre and the post testing in the experimental groups (the differences being superior in the post testing situation) but not in the control groups?

Q2: Are there any differences in the performance at mathematics and Portuguese language between the pre and the post testing in the experimental groups (results being superior in the post testing) but not in the control groups?

4.1 Participants

The sample involved 7th and 9th grade students, in a total of four classes, two of them forming the experimental groups ($n = 52$) and the other two forming the control groups ($n = 47$). Specifically, the 7th grade control group had 24 students and the experimental group included 27 whilst the 9th grade control group had 23 students and the experimental group 25.

4.2 Instrument

Engagement was evaluated using the *Student Engagement in School-Four-Dimensional Scale* (SES-4DS; Veiga, 2013). This new measure consists of 20 items and uses a Likert-type scale ranging from 1 (total disagreement) to 6 (total agreement). The validation study sample included 685 students attending middle and high schools from various regions of Portugal. The four dimensions of engagement feature 5-items per scale and include items such as the following: cognitive (e.g., "When writing my work, I begin by making a plan for drafting the text."), affective (e.g., "My school is a

place where I feel excluded.”), behavioural (e.g., “I am absent from school without a valid reason.”) and agentic (e.g., “During classes, I put questions to the teachers.”). For different groups of students, values of internal consistency ranged from .70 to .87. Evidence for convergent validity is provided (Veiga, 2013).

Academic performance in mathematics and in Portuguese language was evaluated using specific tests, made by the teachers, before and after the study took place.

4.3 Procedure

This study is part of a larger project on student engagement in school (Veiga, Carvalho, Almeida, Taveira, Janeiro, Baía, Festas, Nogueira, Melo, & Caldeira, 2012). Classes were selected according to their similarities and to teachers' availability to participate in the study. In each experimental class, one of the teachers was trained on the ECM, in a series of tutorials with the project's coordinator, starting in September 2012 and following the course of the project. In each of the experimental classes, our intervention was preceded by a pre-test of our evaluation scale named “Students' engagement in school: a four-dimensional scale” (SES-4DS), in the beginning of October 2012. The intervention started on that same month and lasted until May 2013. During that time, the project coordinator met with the teachers for planning and analysis. After the intervention, the above mentioned scale was used to perform a post test, and an interview to the teachers was also performed. The experimental group used the eclectic communication model while the control group was subject to the formerly existent relationship teacher-students. Therefore, it is a longitudinal study which lasted for six and a half months, within a quasi-experimental model, more specifically a O1 X O2 // O3 - O4 type, with registers before (O1) and after (O2) intervention (X) in the experimental and control groups(O3, before; and O4, after).

4.3.1 Study questions

The main goal was to find answers for the following questions: Q1- Are there any differences in engagement dimensions between the pre and the post testing in experimental groups, the differences being superior in the post testing situation, but not in the control groups? Q2- Are there any differences in the performance in mathematics

and in Portuguese language between the pre and the post testing in the experimental groups, results being superior in the post testing, but not in the control groups?

5. Results

To analyze the results, we have used SPSS, the Students T test for paired samples. The information which gives an answer to our study questions is in the following Tables.

Table 1 shows that, in what pertains to the 7th grade, the control group (CG) the mean differences in pre and post testing were not statistically significant in either of the concerned dimensions (cognitive, affective, behavioural, agentic); however, in the experimental group (EG) there were statistically significant differences in their mean comparing the pre and post testing, within the affective dimension ($T=-3,1$; $df=52$; $p<0,01$), behavioural dimension ($T=-3,7$; $df=52$; $0,001$) and agentic ($T=-2,5$; $df=52$; $p<0,05$).

Table 2 shows the results for the 9th graders. The control group (CG) showed no statistically significant differences in their mean comparing pre and post testing in either of the concerned dimensions. The experimental group (EG) there were statistically significant differences in the behavioural ($T=-2,1$; $df=48$; $0,05$) and agentic dimensions ($T=-3,4$; $df=48$; $p<0,01$).

Table 1. Difference between the means (M) and standard deviation (SD) on dimensions of engagement (SES), in the pre and post testing for the control group (CG) and the experimental group (EG), in the 7th grade

Dimensions of SES	Class	Pre-test			Post-test			t	Sig,
		N	M	SD	N	M	SD		
Cognitive	CG	24	16,8	4,9	24	17,2	4,5	-,3	ns
	EG	27	17,2	4,2	27	17,9	4,8	-,5	ns
Affective	CG	24	23,4	4,6	24	22,9	4,1	,4	ns
	EG	27	24,5	4,2	27	27,9	4,0	-3,1	**
Behavioural	CG	24	25,9	4,8	24	24,7	3,8	,9	ns
	EG	27	26,8	2,5	27	29,3	2,5	-3,7	***
Agentic	CG	24	18,2	5,6	24	17,8	5,0	,2	ns
	EG	27	17,4	5,8	27	21,2	5,1	-2,5	*

* $p<0.05$; ** $p<0.01$; *** $p<0.001$; ns = non-significant (two-tails)

Table 2. Means (M) and standard deviation (SD) on dimensions of engagement (SES), in the pre and post testing for the control group (CG) and for the experimental group (EG), in the 9th grade.

Dimensions of SES	Class	Pre-test			Post-test			t	Sig.
		N	M	SD	N	M	SD		
Cognitive	CG	23	16,5	5,0	23	17,2	4,9	-,8	ns
	EG	25	16,0	5,6	25	16,5	4,8	-,3	ns
Affective	CG	23	22,4	4,4	23	21,9	4,1	-,2	ns
	EG	25	23,9	5,2	25	26,1	5,7	-1,4	ns
Behavioural	CG	23	24,9	4,9	23	24,5	3,9	,4	ns
	EG	25	24,2	5,6	25	27,5	5,3	-2,1	*
Agentic	CG	23	19,0	5,4	23	18,6	5,1	,3	ns
	EG	25	18,3	6,4	25	24,2	5,8	-3,4	**

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; ns = non-significant (two-tails)

Table 3. Means (M) and standard deviation (SD) in the Mathematics and Portuguese Language grades in the pre and post testing for the control group (CG) and the experimental group (EG) in the 7th grade.

Dimensions of SES	Group	Pre test			Post test			t	Sig.
		N	M	SD	N	M	SD		
Mathematics	CG	24	3,3	,9	24	3,1	,9	,8	ns
	EG	27	3,2	,9	27	3,8	,9	-2,1	*
Portuguese	CG	24	3,3	,7	24	3,3	,8	,3	ns
	EG	27	3,2	,8	27	3,8	,7	-2,9	**

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; ns = non-significant (two-tails)

Table 4. Means (M) and standard deviation (SD) in the Mathematics and Portuguese language grades in the pre and post testing for the control group (CG) and the experimental group (EG) in the 9th grade.

Dimensions of SES	Group	Pre test			Post test			t	Sig.
		N	M	SD	N	M	SD		
Mathematics	CG	23	3,2	,9	23	2,9	,9	,6	ns
	EG	25	2,8	,9	25	3,0	,9	-,4	ns
Portuguese	CG	23	3,1	,8	23	3,1	,8	,5	ns
	EG	25	3,0	,8	25	3,6	,8	-2,5	*

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; ns = non-significant (two-tails)

Table 3 shows the difference between the means (M) in Mathematics and Portuguese grades in the pre and post testing situations for the control group (CG) and the experimental group (EG) in the 7th grade. The control group (CG) had no significant differences in either subject whereas the experimental group (EG) showed significant differences in both Mathematics ($T=-2,1$; $df=52$; $p<0,05$) and Portuguese ($T=-2,9$; $df=52$; $p<0,01$).

Table 4 shows the results for the 9th grade. Significant differences between the pre and post testing situations ($T=-2,5$; $df=48$; $p<0,05$) are only observable in the experimental group and merely concerning Portuguese. It must be noted that the control group showed no significant differences in students' engagement and academic performance comparing the pre and post testing situations.

6. Discussion and conclusions

The fact that there are only significant differences in the experimental group, both in engagement and in performance highlights the effectiveness of the communication methods. However, not all dimensions have benefited from it. Behavioural and agentic dimensions were the most benefited the behavioural dimension in the 7th grade and the agentic in the 9th. It is also important to state that students' interventions were bettered in both grades. This result may very well have to do with age, in other words, with the diminishing of educational changeability as age progresses, which is in accordance with psychological and educational theories (Veiga, 2013; Woolfolk, 2014).

The results obtained in this research agree with those of a former study (Veiga, 2007b; Veiga, García, Neto & Almeida, 2009), in which the intervention was also based in the eclectic communication model (ECM). Significant differences were then pointed out in the subjects belonging to the experimental groups in situations of pre and post testing, with students benefiting when it came to asserting their rights in relationship dimensions. These results are also coherent with another research (Veiga, 2004), which used a Transactional Analysis program to promote students' rights and their behavioural adequacy, registering significant differences. It is likely that a more extended intervention would have produced even more significant effects, affecting also other psycho educational dimensions.

The information here gathered allows enhancing the thought as well as the need for new studies on intervention on students' engagement, promoting the teachers' activity. The ecological model of human development by Bronfenbrenner (1986) might be a good theoretical framework for those.

Besides the improvement in students' engagement and performance, the interviews made to the teachers show the positive effects of the eclectic communication model (ECM), in aspects such as: enhancing students' satisfaction with their teachers, a feeling of enjoyment and of belonging to school; a better environment inside the classroom; teachers' satisfaction with the work they have performed. In accordance with a previous research (Veiga, 2007b; Veiga, García, Neto & Almeida, 2009), teachers met with difficulty when it came to putting into practice some of the communication skills they had been trained on, especially active listening and empathy, not only because these are further away from the usual procedures expected by the students but also because there are no adequate spaces inside the schools to perform such skills. Teachers also stated that they frequently used the eclectic communication model (ECM) in other situations regarding human interactions with people other than students, which means they unconsciously transferred their learned skills in a positive way.

Further research may consider the effect that the training of teachers on the ECM may have in their professional development. Other researches could focus on giving greater importance to qualitative observations in continuous evaluation processes of all happenings registered by the teachers and reported by the students.

We recognize school as a setting where students can feel well adjusted and effectively engaged a place where the relationships between individuals are sustained by dialogue, solidarity and mutual respect. Students are the key to the future, so it is vital that they value their school and receive an education that also values them as individuals. It is, therefore, highlighted that teachers' acquisition of communication skills to be used with their students is a useful path to better everyone's well-being at school.

Note:

This article is a product of the project PTDC/CPE-CED/114362/2009 - Envolvimento dos Alunos na escola: Diferenciação e Promoção/Students Engagement in School: Differentiation and Promotion, financed by National Funding, through the Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT). Correspondence related to this paper should be sent to Professor Feliciano H. Veiga, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa. E-mail: fhveiga@ie.ul.pt

References

- Anderson, L. E.** (1997, March). Public Speaking Opportunities for Elementary School Students. Paper presented at the *Annual Conference of the Association for Supervision and Curriculum Development*, Baltimore, MD, USA.
- Arbuckle, C., & Little, E.** (2004). Teachers' Perceptions and Management of Disruptive Classroom Behaviour during the Middle Years (years five to nine). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 4, 59-70.
- Bronfenbrenner, U.** (1986). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.). *Annals of child development* (vol. 6, pp. 187-251). GREENWICH, CT: JAI.
- Bull, K. S., & Kimball, S.** (1996, March). Risk Communication in Special Education. In: *Rural Goals 2000: Building Programs That Work*- Conference Proceedings of the American Council on Rural Special Education (ACRES), Baltimore, Maryland, USA.
- Burchinal, M., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C.** (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415-436.
- Buschman, L.** (1995). Communicating in the Language of Mathematics. *Teaching Children Mathematics*, 1, 6, 324-29.
- Cameron, C. E., Connor, C. M., & Morrison, F. J.** (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology*, 43(1), 61-85.
- Cazden, C. B.** (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*, Portsmouth (2nd ed.). NH: Heinemann.
- Chesebro, J.** (2003). Effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on student learning, receiver apprehension, and affect. *Communication Education*, 52(2), 135-147.
- Coates, E.** (1993, September). The Role of Questions in Small Group Discussions. Paper presented at the *European Conference on the Quality of Early Childhood Education*, Thessaloniki, Greece.
- Cooper, P., & Simonds, C.** (2003). *Communication for the classroom teacher* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Daniels, H.** (1995). Pedagogic Practices, Tacit Knowledge and Discursive Discrimination: Bernstein and Post-Vygotskian Research. *British Journal of Sociology of Education*, 16, 4, 517.
- Doyle, W.** (2009). Situated Practice: A Reflection on Person-Centered Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48(2), 156-159.
- Emmer, E. T., & Strough, L.** (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36 (2), 103-112.

- Flanders, N.** (1970). *Analyzing Teacher Behavior*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Graham, L. P., et al.** (1995, April). Effective Communication in Special Education Student Teaching. Paper presented at the *Annual International Convention of the Council for Exceptional Children*, Indianapolis, USA..
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A.** (2000). Engagement and motivation and reading. In P. Kamil, P. D. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 403-424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hackett, K., & Wilson, T.** (1995). *Improving Writing and Speaking Skills Using Mathematical Language*. M. A. Saint Xavier University: Action Research Project.
- Hamre, B., & Pianta, R.** (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hamre, B., & Pianta, R.** (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49-84). Baltimore: Brookes.
- Hargie, O., Saunders, C., & Dickson, D.** (1995). *Social Skills in Interpersonal Communication*. New York: Routledge.
- Hughes, J., Luo, W., Kwok, O., & Loyd, L.** (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A three year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100, 1-14.
- Jones, V., & Jones, L.** (2006). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Boston: Allyn & Bacon.
- Joseph, D.** (1997). *Improving Conversational Skills of Language Impaired Students through Cooperative Learning*. Saint Xavier University; M. A. Project.
- Lee, J-S.** (2012). The effects of the teacher-student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, 53, 330-340.
- Leitão, N., & Waugh, R. F.** (2007). Teachers' Views of Teacher-Student Relationships in the Primary School. Proceedings from the 37th *Annual International Educational Research Conference*, Australian Association for Research in Education, Fremantle, Western Australia.
- Little, S., & Akin-Little, A.** (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools*, 45(3), 227-234.
- Marques, A. R. G.** (2014). *Envolvimento e disrupção escolar em alunos do 6º e 7º ano de escolaridade, no ensino artístico: Efeitos de um programa comunicacional eclético*. Dissertação de mestrado (não publicada) em Educação, Área de especialização em Formação Pessoal e Social. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.

- Morse, P. S., & Ivey, A. E. (1996).** *Face-to-Face: Communication and Conflict Resolution in the Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- O'Connor, E., Dearing, E., & Collins, B. (2011).** Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48, 120-162.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2004).** *Classroom assessment scoring system*. Unpublished measure, University of Virginia, Charlottesville, VA.
- Reeve, J. (2009).** Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159-178.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000).** School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100, 443-471.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009).** Peer and Parent Influences on School Engagement among Early Adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25.
- Smith, D., Ito, A., Gruenewald, J., & Yeh, H. (2010).** Promoting school engagement: attitudes toward school among American and Japanese youth. *Journal of School Violence*, 9(4), 392-406.
- Veiga, F. H. (1999).** Perceções dos Alunos Portugueses acerca dos seus Direitos na Escola e na Família. *Revista de Educação*, VIII(2), 187-199.
- Veiga, F. H. (2004).** Promotion of rights and behavioural adequacy of students in school: Effects of a Transactional Analysis Programme. In M. O. Valente (Orgs.), *Itinerários: Investigar em educação*. Lisboa: Centro de Investigação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. H. (2007a).** *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (3ª Edição). Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. H. (2007b).** Os direitos dos alunos jovens: diferenciação e promoção. In M. F. F. Sanches, F. Veiga, F. Sousa, J. Pintassilgo (Orgs.), *Cidadania e Liderança Escolar* (pp.123-141). Porto: Porto Editora & Centro de Investigação em Educação da FCUL.
- Veiga, F. H. (2012).** *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: Investigação diferencial* (3ª ed., revista e ampliada). Lisboa: Editora Fim de Século.
- Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S. (2012).** Students' engagement in schools: differentiation and promotion. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito (Eds), *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 117-123). Montargil: APEC. URL: <http://hdl.handle.net/10451/7033>

- Veiga, F. H.** (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD Revista de Psicologia*, 1(1), 441-450.
- Veiga, F. H., García, F., Neto, F., & Almeida, L.** (2009). The Differentiation and Promotion of Students' Rights in Portugal. *School Psychology International*, 30(4), 421-436.
- Veiga, F., Caldeira, S., & Melo, M.** (2013). Gestão da Sala de Aula: Perspetiva Psico-educacional. In F. Veiga (2013) (coord.). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 353-581). Lisboa: Climepsi Editores.
- Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D.** (1995). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Woolfolk, A.** (2014). *Educational Psychology*. Ohio: Pearson

Adelinda Candeias é doutorada em Psicologia pela Universidade de Évora e Professora Auxiliar com agregação no Departamento de Psicologia. Tem como domínios de interesse a Psicologia Cognitiva, Psicologia Positiva, Avaliação Psicológica e Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação.

Adriana Ortiz es Doctora en Educación por el Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa (IEUL), subordinada al tema “Creencias motivacionales y Actitudes frente al voluntariado: Un estudio con jóvenes universitarios en Portugal”. Es Profesora por la Universidad Nacional de Salta (Argentina). Es miembro colaborador de la “Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação” (UIDEF) do IEUL.

Alan Cheung is currently an associate professor in the Department of Educational Administration and Policy at The Chinese University of Hong Kong. His research areas include international education, ethnic minority students, bilingual education, comprehensive school reform, and educational technology.

Alfredo Grandmontagne é Catedrático en la Universidad del País Vasco, se interesó por investigar la construcción del conocimiento sociopersonal. En la actualidad sigue considerando que esta temática pero las nuevas posibilidades abiertas en la actualidad al desarrollo de modelos estructurales hacen viable el tratamiento conjunto tanto del conocimiento sociopersonal como de otras características psicosociales.

Amy Reschly is an associate professor and director of the School Psychology Program at the University of Georgia. Areas of expertise include student engagement, working with families, and dropout prevention. She recently co-edited the Handbook of Research on Student Engagement.

Ana Albuquerque é mestre em Psicologia Educacional e doutoranda em Psicologia Educacional no ISPA- IU e na Universidade de São Paulo, e integra a equipa de investigação da UIPCDE (ISPA-IU), no Brasil. Desenvolve estudos sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita, competências metalinguísticas e alfabetização. É coautora de diversos artigos sobre estas temáticas.

Ana Dutra é professora de matemática e ciências naturais, na escola Padre João Coelho Cabanita, em Loulé. É licenciada em Matemática/Ciências da Natureza? Via Ensino e mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Algarve desde

2013. Interesses de investigação: Competências sociais e adaptação escolar de jovens em abandono escolar.

Ana M. Veiga Simão é doutorada em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Lisboa (FPUE), e Professora Associada com Agregação em Psicologia da Educação na FPUL. Interesses: Psicologia da Educação, Autorregulação, Bullying, Cyberbullying, e Pedagogia no Ensino Superior.

Ana Sílvia Frade é doutoranda em Educação, Psicologia da Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), com uma tese sobre “motivação, envolvimento e autoconceito de adultos: um estudo com os formandos dos Cursos de Formação de Praças da Marinha portuguesa». Membro da Unidade de Investigação, Desenvolvimento e Formação do IUDEF.

Ana Tomaz Almeida é licenciada em Psicologia pela Universidade de Lisboa, doutorada em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho (UM), e professora associada no Instituto de Educação da UM. É membro de várias sociedades científicas nacionais e estrangeiras. Interesses de investigação: aprendizagem, desenvolvimento, realização e cyberbullying. Tem diversas teses orientadas e publicações nacionais e internacionais.

Anabela Pereira é professora associada com agregação na Universidade de Aveiro. Tem participado em projetos de investigação financiados pela FCT, IIE e FCG, com destaque para a área da Psicologia da Educação na interface com a Psicologia da Saúde. Membro de várias sociedades científicas nacionais e estrangeiras, tendo sido Presidente da RESAPES-AP e da Delegação Norte da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP).

Ane Arroyo é diplomada en Magisterio en la Universidad del País Vasco (EHU/UPV). Estudiante en el Master de Psicodidáctica de la Universidad del País Vasco (EHU/UPV). Su ámbito de estudio actual es el del ajuste escolar en los niveles educativos de educación primaria y específicamente la implicación de los estudiantes de estas edades con la educación física y la actividad física.

Anișoara Sandovici, PhD, is Associate Professor at Petre Andrei University of Iasi (Romania) and Dean of the Faculty of Psychology and Education Sciences. She is currently teaching courses in Introduction to Psychology and Human Development.

Her main research interests include development of children, mental health among adolescents, and healthy behaviors.

António Gomes Ferreira é professor associado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE-UC), onde tem lecionado disciplinas como Pedagogia e Dinâmicas Educacionais Contemporâneas, e História da Educação. Vem desempenhando várias funções, entre as quais a de Subdiretor da FPCE. Tem publicado vários trabalhos no país e no estrangeiro e é membro de Conselhos Editoriais de várias publicações.

Begoña Iranzo é licenciada en Psicología. Máster en Intervención Psicológica en Ámbitos Sociales, por la Universitat de València (España). Doctoranda del programa de Investigación en Psicología de la Universitat de Valencia. En la actualidad, está realizando su tesis doctoral sobre el perfil de los agresores adolescentes de cyberbullying desde una perspectiva ecológica.

Carmen Rodríguez es Diplomada en Magisterio y Licenciada en Psicología. Trabaja como profesora de Pedagogía Terapéutica en un centro público de Educación Primaria de la Consellería de Educación (Valencia, España), atendiendo a niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje, y niños con diferentes tipos de necesidades educativas especiales.

Carolina Carvalho é Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL) e doutorada em Educação na área da Psicologia da Educação. Interesses: Psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem de educação. Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013, Lisboa, e-mail: cfcarvalho@ie.ul.pt

Cecília Galvão é Professora Catedrática do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL). Agregada em Didática das Ciências, Doutora e Mestre em Educação. Licenciada em Biologia. Tem coordenado projetos nacionais e internacionais na área da Educação em Ciências e publicado obras diversas. É coordenadora do Grupo de Investigação Didática das Ciências e professora de cursos de Pós-graduação no IEUL.

Celeste Y. Yuen is associate professor at the Department of Education and Leadership at the Institute of Education. She lectures on catering for diversity, special education and intercultural sensitivity. Her key research interests include

ethnic minority and immigrant adolescents, spiritual health, subjective well-being, student engagement and policy studies.

Cláudia Gonçalves é doutoranda em Educação “Formação de Professores e Formação Pedagógica de Formadores - Conceções e Práticas”. Mestre em Educação “Supervisão e Orientação da Prática Profissional”. Licenciada em Ensino de Educação Visual e Tecnológica e em Conservação e Restauro. Desde 2012 é bolsista de investigação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Conceição Alves Pinto é Professora Catedrática aposentada do Instituto de Educação da UL e Presidente do ISET - Instituto Superior de Educação e Trabalho; coordenadora da linha de investigação “A escola e os seus atores” do ISET, no âmbito do qual desenvolve investigações sobre socialização familiar e escolar, os jovens e a cidadania, e liderança juvenil. É Vice-secretária Geral da FNE - Federação Nacional dos Sindicatos da Educação.

Cristina Nunes é professora associada do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação e membro do Centro de Investigação sobre Espaço e Organizações da Universidade do Algarve. Doutorada em Psicologia pela Universidade de Sevilha em 2004. Interesses de investigação: Desenvolvimento, saúde e bem-estar na infância e adolescência.

Diana Galvão received her Master Degree in Educational, Developmental and Counseling Psychology from the University of Coimbra. Her master dissertation was “Um teste Desenvolvidor ao Modelo da Dupla Via da Leitura, através da PAL-22”. She worked as a research fellow in the Project “Students’ Engagement in School: Differentiation and Promotion”.

Emilia Soriano es Diplomada en Magisterio y Licenciada en Psicopedagogía. Trabaja como profesora de Pedagogía Terapéutica en un centro público de Educación Secundaria de la Consellería de Educación (Valencia, España), atendiendo a niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje, y niños con diferentes tipos de necesidades educativas especiales.

Ernesto Candeias Martins é Doutor em Ciências da Educação, investigador nas áreas da história da educação social, da educação especial e formação de professores, tendo uma vasta obra publicada nesses âmbitos, para além de ser consultor de várias revistas nacionais e internacionais.

Eva Torralba é Profesora Ayudante del Departamento de Psicología, área Psicología Social, en la Universidad de Castilla-La Mancha. Máster en Prevención y Tratamiento de las Conductas Adictivas por la Universidad de Valencia (España). Ha participado en varios proyectos de investigación y ha publicado artículos sobre adolescencia y contextos educativos.

Fátima Olivares é Máster en Investigación en Psicología y Ciencias de la Educación. Licenciada en Psicopedagogía. Actualmente doctorando del Programa de doctorado de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de León. Línea de investigación centrada en el estudio de la auto-eficacia hacia la lectura. Colaboradora Honorífica de la Universidad de León.

Feliciano H. Veiga é Professor Catedrático, Doutor em Psicologia da Educação pela Universidade de Lisboa (UL), e coordenador do Doutoramento em Educação, especialidade Psicologia da Educação, do Instituto de Educação (IE) da UL. Implementou e coordenou diversos projetos de investigação e orientou diversas teses de mestrado e doutoramento. Endereço: IEUL, Alameda da Universidade, 1649-013, Lisboa. E-mail: fhveiga@ie.ul.pt

Fernando García, PhD, is Full Professor of Psychological Methods and Design of Research Studies in the Department of Methodology of the Behavioral Sciences at the University of Valencia, where he pursues a research agenda on methodology themes—robust statistics, power analysis, and confidence intervals—and measurement techniques of self-esteem and family socialization.

Filipa Caetano Cristóvão é Psicóloga Clínica pela Universidade de Lisboa. Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde pela Universidade de Aveiro (UA). Pós-graduação em Psicoterapia e Aconselhamento a adultos pela Associação Portuguesa de Terapias Comportamental e Cognitiva (APTCC). Exerce na Fundação CEBI e prática clínica privada.

Gemma Fernández Caminero é Licenciada en Pedagogía y Máster en Educación Inclusiva por la Universidad de Córdoba. Ha trabajado en diversos ámbitos de educación no formal (educación especializada, orientación laboral, formación de monitores de tiempo libre). Actualmente, es Profesora Sustituta Interina en el Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba.

Gonzalo Musitu Ochoa é Catedrático de Psicologia Social e da Família pela Universidade de Valência e docente na Universidade Pablo Olavide, tendo inúmeros artigos e livros publicados. Tem participado em júris de avaliação externa de diversas Universidades europeias, incluindo portuguesas.

Grace A. Fayombo is a lecturer in Developmental Psychology in the School of Education at the University of the West Indies, Cave Hill Campus, Barbados. She holds a Ph. D degree in Developmental Psychology. The focus of her research is on the developmental problems of the adolescents. Dr. Fayombo was awarded for an outstanding teaching at the University of the West Indies, Barbados in December 2013.

Hélia Margarida Moura é Psicóloga pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Tem trabalhado no âmbito da orientação de carreira no Serviço Público de Emprego e no Ministério da Educação. Tem colaborado em estudos do CEDEFOP. Representante de Portugal na *European Lifelong Guidance Policy Network*, e na *Euroguidance Network*.

Hannelore Reicher is Professor at the Department of Educational Research University Graz, Austria (staff scientist); scientific head of the Postgraduate Master Program “Managing innovations in the educational field”; publications and academic teaching in the fields of educational research, social-emotional learning, health-promotion, innovations in education, research methods.

Helena Isabel Ceia é Mestre em Educação Especial (Domínio Cognitivo e Motor), professora de educação especial em Portalegre, tendo realizado estudos educativos nesta área. Os seus interesses de investigação estendem-se a outros domínios da Educação, como a Educação inclusiva e as dificuldades de aprendizagem.

Hugo González González é Doctor en Educación y Profesor Sustituto Interino en el Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Sus líneas de investigación están referidas a educación intercultural, cognición social y estrategias de reducción del prejuicio, y desarrollo moral. Miembro del Consejo de Redacción de *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*.

Ida Lemos é professora auxiliar do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação e membro do Centro de Investigação sobre Espaço e Organizações da Universidade do Algarve. Doutorou-se em Psicologia, na especialidade de Psicologia Clínica,

pela Universidade do Algarve em 2007. Interesses de investigação: Psicopatologia do Desenvolvimento.

Iker Ros é Profesor de desarrollo psicomotor en la escuela de magisterio de Vitoria (EHU). Doctor en psicopedagogía, licenciado en geografía e historia, licenciado en educación física, y diplomado en magisterio. Sus líneas de investigación se centran en: el desarrollo organizacional y su relación con los resultados no escolares como la implicación escolar y el ajuste psicosocial, el uso de las metodologías activas en enseñanza universitaria.

Ioritz Yarritu é Diplomado en Magisterio en la Universidad del País Vasco (EHU/UPV). Su ámbito de estudio actual es el del ajuste escolar en los niveles educativos de educación primaria y específicamente la implicación de los estudiantes de estas edades con la educación física escolar, las actividades extraescolares deportivas y especialmente con la actividad física.

Isabel Chagas é Professora Auxiliar no IEUL na área da Didática das Ciências. Possui doutoramento em educação (Boston University, EUA). Coordenou vários projetos de investigação nacionais e foi coordenadora portuguesa de projetos europeus. Presentemente participa nas equipas dos dois projetos de investigação. Desenvolve investigação relacionada com tecnologias de informação e formação de professores.

Isabel Janeiro é Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (FPUL). Principais áreas de interesse: Psicologia da Educação, Metodologias de investigação, Avaliação Psicológica, Motivação e Desenvolvimento Vocacional. Lisboa, e-mail: injaneiro@fp.ul.pt

Itziar Irigoyen é licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en la Universidad del País Vasco (EHU/UPV). Tiene el Master Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Universidad del País Vasco (EHU/UPV). Su ámbito de estudio actual es el del ajuste escolar, la implicación con la educación física y la actividad física.

James Appleton is Director of Research and Evaluation at the 13th largest United States school district - Gwinnett County Public Schools, Georgia. He is co-developer of the Student Engagement Instrument (SEI) and publishes on engagement measurement and intervention as well as the integration of engagement information within early-warning systems.

Jessica Ortega é licenciada en Psicología. Máster en Intervención Psicológica en Ámbitos Sociales, por la Universitat de València (España). Doctoranda del programa de Investigación en Psicología de la Universitat de Valencia. En la actualidad, está realizando su tesis doctoral sobre el desarrollo de un programa de prevención de la victimización por cyberbullying en adolescentes.

João Nogueira é Professor Auxiliar na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. é coordenador do Mestrado em Ciências da Educação, responsável pela área de Formação de Professores no Doutoramento em Ciências da Educação (UNL/ISPA) e membro da comissão de estágios da Ordem dos Psicólogos. E-mail: j.nogueira@fcsh.unl.pt

Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira é professor Catedrático na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. É membro integrado da unidade de investigação e desenvolvimento Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Vocacional e Social. Tem publicado inúmeros trabalhos científicos e tem várias participações editoriais em publicações científicas. É Professor Adjunto da University at Albany. Coordenou diversos projetos financiados pela FCT.

Johnmarshall Reeve is a Professor in the Department of Education at Korea University in Seoul, South Korea. He received his PhD from Texas Christian University and completed postdoctoral work at the University of Rochester. Reeve's research interests center on the empirical study of human motivation and emotion with a particular emphasis on teachers' motivating styles and students' motivation and engagement during learning activities.

José Luis Álvarez Castillo é Doctor en Ciencias de la Educación y Profesor Titular de Universidad (Acreditado por la ANECA para el Cuerpo de Catedráticos de Universidad) en el Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Director del Programa de Doctorado en Educación en esta misma universidad. Ha desarrollado proyectos de investigación en líneas de educación.

José Luis Estrada Chichón é Profesor de inglés y miembro del grupo de investigación “Enfoques Multidisciplinares en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras” (HUM-485) de la Universidad de Cádiz (España), la misma Universidad en dónde actualmente lleva a cabo su tesis doctoral sobre la didáctica de idiomas, con un interés concreto en el tratamiento del error en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

José-María Roman é Catedrático em Psicologia Evolutiva e da Educação, docente na Universidade de Valladolid e autor de inúmeras publicações. Participou em diversos projetos de investigação em metodologias de ensino, estratégias de aprendizagem, educação familiar e sentido de humor na educação.

Joseph Conboy é Doutor em Psicologia da Educação pela Universidade de Iowa, EUA. Foi professor na Universidade do Algarve e investigador no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Interessa-se por questões de motivação sociocognitiva e, mais recentemente, pelos programas de *Large-scale assessment*, como o PISA.

Justino Magalhães é Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; coordena a área de ensino e investigação de História e Psicologia da Educação e o Doutoramento em História da Educação. É Historiador da Educação e autor de várias obras.

Kathryn Wentzel is a Professor in Department: Department of Human Development, College of Education, University of Maryland. She received Ph.D., Psychological Studies in Education, Program in Child and Adolescent Development, Stanford University. Wentzel's research interests center on the empirical study of students' motivation and engagement in schools.

Kerry Kennedy is a research professor in the Department of Curriculum and Instruction and the Director of the Centre for Governance and Citizenship at the Hong Kong Institute of Education. His research interest includes curriculum studies, citizenship education, civic and national education.

Lara Ayala-Nunes é doutoranda no Departamento de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação na Universidade de Sevilha, membro do Centro de Investigação sobre Espaço e Organizações da Universidade do Algarve e bolseira de investigação da FCT. Interesses de investigação: parentalidade em famílias de risco e políticas sociais.

Letícia Dal Forno é doutoranda em Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL). Licenciada e mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (Brasil). Membro do Grupo de Pesquisa "Educação Especial e Inclusão Social" (Brasil) e da "Associação Nacional Para o Estudo e Intervenção na Sobredotação" (ANEIS, Portugal).

Liliana Faria é doutorada em Psicologia pela Universidade do Minho, subordinada ao tema “A Eficácia da Consulta Psicológica Vocacional de Jovens: Estudo do Impacto de uma Intervenção”. É Professora Auxiliar na Universidade Europeia. É membro colaborador do SOCIUS – Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações do Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG) da Universidade Técnica de Lisboa.

Liliana Salvador é licenciada em Filosofia pela Universidade Nova de Lisboa e Mestre em Psicologia Educacional pelo ISPA-IU, integra a equipa de investigação da UIPCDE (ISPA-IU) onde colabora em projetos na área da aquisição da linguagem escrita. Coautora de artigos publicados em revistas da especialidade e Doutoranda em Psicologia Educacional (ISPA-IU).

Madalena Melo é Professora Auxiliar no Departamento de Psicologia da Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora. É Diretora do Mestrado em Psicologia na Universidade de Évora. Interesses: Psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem e da educação. Endereço: Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, Colégio Pedro da Fonseca, Apartado 94, 7002-554 Évora. E-mail: mmm@uevora.pt

Maidier Zabaleta é diplomada en Magisterio en la Universidad del País Vasco (EHU/UPV). Su ámbito de estudio actual es el del ajuste escolar en los niveles educativos de educación primaria y específicamente la implicación de los estudiantes de estas edades con la educación física escolar, las actividades extraescolares deportivas y especialmente con la actividad física.

Manuel Soriano is a Professor of educational psychology at the University of Valencia (Spain). His research interests include the study of interventions to improve the learning and school adjustment of students with ADHD and LD. Address: Manuel Soriano Ferrer, Universidad de Valencia, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. E-mail: Manuel.Soriano@uv.es

Margarida Alves Martins é Professora catedrática de Psicologia Educacional no ISPA-IU, coordenadora da Unidade de I&D em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação (UIPCDE). Desenvolve investigação na área da aprendizagem da linguagem escrita, tendo publicado vários livros e artigos em revistas da especialidade. Desenvolve atualmente um projeto de investigação sobre o impacto de programas de escrita inventada com crianças.

Maria de Fátima Goulão é doutorada em Ciências da Educação pela Universidade Aberta, onde é Professora Auxiliar. É membro da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF) do IEUL. Domínios de interesse: aprendizagem (metacognição, autorregulação e estilos), fatores sociais e culturais, e em contextos de elearning.

Maria da Graça Bidarra é Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, onde desenvolve atividades de ensino e investigação na área da Psicologia da Educação. Doutorou-se em 1995, com uma dissertação sobre o estudo de processos sociocognitivos, e mantém interesse pela análise das dimensões psicossociais das situações educativas.

Maria do Céu Taveira é licenciada em Psicologia pela Universidade do Porto, doutorada em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho, é professora auxiliar na Escola de Psicologia da Universidade do Minho e responsável pela linha de investigação em Desenvolvimento Vocacional e Aconselhamento. Interesses de investigação: aprendizagem, realização e desenvolvimento vocacional. Tem diversas teses orientadas e publicações nacionais e internacionais.

Maria José Martins é doutorada em Psicopedagogia pela Universidade da Extremadura, Espanha. Professora coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Interesses: Psicologia da Educação, Violência escolar, Bullying e Cyberbullying, Educação para a cidadania, Educação sociomoral mariajmartins@esep.pt

Maria Manuela Almeida é Licenciada em Matemática, Ramo Ensino, tendo obtido o Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Pertence ao Quadro do Agrupamento de Escolas de Gouveia, exercendo a docência no Ensino Básico e Secundário – Grupo 500.

Maria Manuela Nogueira Pinto Teixeira é Professora Auxiliar com agregação do Instituto Superior de Educação e Trabalho (ISET); Presidente do Conselho Científico e membro da direção do ISET; Coordenadora da linha de investigação “A escola e os seus atores”, no âmbito do qual desenvolve investigações sobre clima escolar e satisfação profissional. Foi membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), no qual exerceu cargo de direção.

Maria Paula de Almeida Borges é Doutora pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa em Educação – Administração e Organização da Escola. Professora Associada do Instituto Superior de Educação e Trabalho (ISET); Presidente do Conselho Pedagógico do ISET. Vice-presidente do Comité Sindical Europeu da Educação, entre 1993 e 2003.

Maria Teresa González é doctora en Pedagogía y profesora Titular en el Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Miembro del Grupo EIE (Equidad e Inclusión en Educación) y REUNI+D. Sus líneas de investigación y publicaciones versan sobre: El Alumnado en riesgo de exclusión educativa: absentismo y abandono escolar. Desenganche y desafección de alumnos en los centros escolares.

Marisa Simões Carvalho é licenciada em Psicologia pela Universidade do Porto, mestre em Psicologia Escolar e doutorada em Psicologia Vocacional pela Universidade do Minho. Atualmente exerce funções de psicóloga no Agrupamento de Escolas de Frazão e colabora com a Escola Superior de Educação do Porto como docente convidada. Tem várias publicações.

Marlies MATISCHEK-JAUK is PhD in pedagogy/educational science at the University Graz, Austria; since 2011 scientific staff member and lecturer at University College of Teacher Education Styria (Austria); lecturer of several university master-programs and courses in the fields of health promotion and educational sciences; founding member and board member of *activelife* – Austria.

Marta Tagarro is a Clinical Psychologist and a PHD Candidate at Institute of Education, University of Lisbon (IEUL). Member of Unidade de Investigação, Desenvolvimento e Formação do IEUL. She is an Art Therapist/ Art Psychotherapist and a graduation teacher at Superior School of Education of Santarém.

Mikel Deba é licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en la Universidad del País Vasco (EHU/UPV). Tiene el Master Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Universidad del País Vasco (EHU/UPV). Su ámbito de estudio actual es el del ajuste escolar, la implicación con la educación física y la actividad física.

Mónica Porto Currás é licenciada en Psicopedagogía y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesora Contratada

Doctor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Miembro del Grupo EIE (Equidad e Inclusión en Educación) de la Universidad de Murcia, y de REUNI+D. Sus principales publicaciones versan sobre evaluación de estudiantes.

Patrícia Azevedo, licenciada em Jornalismo e Comunicação e mestre em Jornalismo, Comunicação e Cultura, pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Tem, como domínios de interesse, as Tecnologias de Informação, Violência nos Media, Bullying e Cyberbullying

Paula Almeida Costa é licenciatura em Ensino, Professores EB 2º ciclo variante de Matemática e Ciências da Natureza (ISCE, 2000); mestre em Educação (Didática das Ciências-FCUL, 2006);Doutoranda do IEUL (TIC na Educação); membro do GEISEXT (IEUL); Participa atualmente na equipa do projeto Entre a Terra e o Mar: Um Projeto de Integração de Literacias.

Paula Vagos é Professora Auxiliar Convidada na Universidade de Aveiro, e colabora na investigação na Universidade de Coimbra. A sua investigação é focada no comportamento social em adolescentes, incluindo variáveis como ansiedade e evitamento social, assertividade e agressão. Tem publicado particularmente em psicometria, incluindo a validação multicultural de instrumentos já existentes.

Raquel Fidalgo é Doctora en Psicología y Ciencias de la Educación. Actualmente es profesora Titular de Universidad en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de León. Su línea de investigación gira en torno a la evaluación de variables como la metacognición, la auto-regulación o la auto-eficacia en habilidades cognitivas complejas como la comprensión y la composición escrita.

Ricardo João Teixeira é Psicólogo Clínico e da Saúde. Doutorado em Psicologia da Saúde. Investigador no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (UA). Assistente convidado na Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto - Politécnico do Porto (ESTSP-IPP).

Robert Burden foi Professor na Universidade de Exeter e ao longo da carreira desenvolveu um vasto trabalho de investigação na área da Psicologia da Educação. Deixou inúmeras publicações científicas de grande impacto internacional e esteve ligado à edição da prestigiada revista *School Psychology International*. Foi

presidente da *International School Psychology Association* (ISPA), onde deixou um trabalho de referência para os psicólogos escolares e da educação. Faleceu em 2014.

Rosa Gomes é Doutorada em Psicologia pela Universidade de Aveiro. Investigadora do Laboratório de Estudos de Investigação e Intervenção no Stresse da Universidade de Aveiro. Formadora certificada pelo CCPFC nas áreas da Educação de Infância e Psicologia da Educação. Com vários trabalhos publicados em revistas, congressos nacionais e internacionais sobre o stresse na infância.

Sandra Christenson is Professor of Educational Leadership and School Psychology Professor at the University of Minnesota, recently co-edited *The Handbook of Research on Student Engagement*. Her scholarship has focused on student engagement theory and measurement issues in addition to research on the evidence based student engagement intervention, Check & Connect.

Sara Bahia é Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia é membro da Unidade de Investigação do Instituto de Educação (UIDEF) da Universidade de Lisboa. Interesses de investigação: criatividade, educação artística e diversidade cultural. É Presidente da Assembleia de Representantes da Ordem dos Psicólogos Portugueses. E-mail: sbahia@fp.ul.pt

Sérgio Gaitas é Psicólogo Educacional, doutorado em Psicologia Educacional pelo ISPA-IU e em Ciências da Educação pela Université Toulouse II Le Mirail. É membro colaborador da Unidade de I&D em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação. Desenvolve investigação na área do ensino da linguagem escrita e em práticas pedagógicas diferenciadas.

Shui-fong Lam, PhD, is an Associate Professor in the Department of Psychology at the University of Hong Kong where she is the Director of the Master Program in Educational Psychology, a professional training program for school psychologists. Her research interests lie in achievement motivation, teaching/learning strategies, parenting, and positive psychology.

Sofía Buelga es Profesora Titular del Departamento de Psicología Social de la Universidad de Valencia (España) y miembro del Grupo de investigación LISIS. Es directora del Máster Oficial Universitario de Intervención Psicológica en Ámbitos

Sociales de la Universidad de Valencia. Es autora y coautora de varios libros y artículos científicos sobre conductas violentas en la adolescencia.

Sofia de Lurdes Rosas da Silva é Professora Adjunta na Escola Superior de Educação de Coimbra e investigadora integrada do CEIS20/UC. Tem lecionado disciplinas como Metodologias de Investigação e Estratégias de Educação de Adultos. Doutorada em Ciências da Educação, na especialidade de Educação Permanente e Formação de Adultos, tem desenvolvido investigação no domínio do envolvimento do estudante no ensino superior.

Sónia Abreu é mestre em Educação, especialização Formação Pessoal e Social, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, e licenciada em Filosofia, pela mesma Universidade, tendo desenvolvido investigação no âmbito dos fatores sociofamiliares do envolvimento dos alunos na escola.

Soraia Silva é mestre em Psicologia da Educação pela Universidade de Évora desde 2013, ano em que concluiu a Dissertação de Mestrado intitulada “Questionário de Atitudes Face à Matemática (QAFM) – Desenvolvimento, Construção e Estudo Psicométrico com Crianças e Jovens do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico Português”.

Suzana Nunes Caldeira é Professora Auxiliar no Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Acores, onde é responsável por disciplinas de Psicologia Educacional e Escolar. Os seus interesses de investigação incidem na prevenção e intervenção em situações problemáticas e de conflito. Endereço: Universidade dos Acores – Departamento de Ciências da Educação. Rua Mãe de Deus 9501-801 Ponta Delgada, Acores, Portugal. *E-mail*: snc@uac.pt

Tânia Sofia Fernandes Pires é Professora Auxiliar no Instituto Superior de Educação e Trabalho, Formadora (IEFP e CCPFC), participação em eventos científicos nacionais e internacionais com comunicação, publicação de alguns artigos em revistas científicas, participação em projetos de investigação nacionais e internacionais. Mestre (2006) e Doutorada (2011) em Psicologia.

Telma Ribeiro é licenciada em Psicologia pela Universidade do Algarve e mestre em Psicologia da educação pela Universidade do Algarve desde 2013. Os seus atuais interesses de investigação centram-se no estudo da adaptação psicossocial dos adolescentes imigrantes, com ênfase nas competências sociais e adaptação escolar.

Vanessa Alexandra Miranda é Mestre em Educação, especialização em Formação Pessoal e Social, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, onde, no âmbito do Mestrado, desenvolveu investigação na área do consumo de substâncias psicoativas e envolvimento dos alunos na escola. É, ainda, licenciada em Educação Social pela Escola Superior de Educação de Santarém.

Viorel Robu, PhD, is Associate Professor of Applied Statistics in Psychology and Foundations of Psychological Assessment at Petre Andrei University of Iasi (Romania). His research interests include mental health and well-being among adolescents, student engagement with school, burnout among educators, and test anxiety in educational setting. He pursued postdoctoral research programmes at the Romanian Academy and University of Lisbon (Institute of Education).

Yan Wing Leung is associate professor, Education and Leadership Department and the Associate Director of the Centre for Governance and Citizenship of the Hong Kong Institute of Education. He researches and teaches mainly on civic education, human rights education, national education, and values education, civic missions of schools, and educational policies.

